

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Mr. Marijana D. Matić

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI
ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA
OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Doktorska disertacija

Mentor: Dr Smiljka Stojanović

Beograd, 2012.

University in Belgrade

Faculty of Philology

Marijana D. Matić, M.A.

APPROACHES, METHODS and TECHNIQUES
in LEARNING ENGLISH in LOWER
ELEMENTARY SCHOOLS in SERBIA

Doctoral thesis

Menthor: Smiljka Stojanović, PhD.

Belgrade, 2012

Mentor: Dr. Smiljka Stojanović, docent, Filološki fakultet, Beograd

Članovi komisije:

1. Dr. Julijana Vučo, vanredni profesor, Filološki fakultet, Beograd
2. Dr. Gordana Petričić, docent, Filozofski fakultet, Novi Sad

Datum odbrane

Mom sinu Mihailu, s ljubavlju

Pristupi, metode i tehnike u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji

APSTRAKT

Ova doktorska disertacija istražuje koji pristupi, metode i tehnike se koriste u učenju engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Srbiji, tj. u III i IV razredu osnovne škole. Nadalje, njen cilj je da, imajući u vidu kognitivne karakteristike i ostale okolnosti učenja učenika koji su predmet istraživanja, utvrdi u kojoj meri su postojeći pristupi, metode i tehnike u skladu sa i odgovaraju potrebama učenika u učenju engleskog kao stranog jezika, sa ciljem da ih osposobe za uspešnu komunikaciju na engleskom jeziku u modernom svetu.

Po svojim karakteristikama i metodologiji rada ovo istraživanje spada u kombinovano istraživanje jer kombinuje kvantitativni i kvalitativni metod istraživanja. Razlozi upotrebe ovakvog metoda istraživanja (kombinovanog) imaju naučno teorijsko utemeljenje sa ciljem da se iskoriste prednosti obe metode prikupljanja i analize podataka- analiza većeg, statistički obradivog uzorka i dublji uvid u manji i reprezentativni uzorak, tako dodje do veće dubine i preciznijih podataka.

Na osnovu podataka dobijenih ovim istraživanjem može se zaključiti da postoji određen broj najčešće korišćenih metoda i tehnika u nastavi engleskog jezika u III i IV razredu osnovne škole u Srbiji. Neke od njih utiču na ocenu iz engleskog jezika i / ili uspeh na testu iz engleske gramatike i / ili uspehu na testu iz komunikacije na engleskom jeziku. Kao uočljiva karakteristika okolnosti učenja javlja se poznavanje, tj. ocena iz srpskog tj. maternjeg jezika, zatim razumevanje objašnjenja i nezavistan rad na času, a kao najuočljiviji činilac javlja se ljubav prema engleskom jeziku. Što se naklonosti učenika i analiza potreba tiče, daleko najveći činilac predstavlja tehnika igranja uloga.

Ključne reči: pristup, metod, tehnika, usvajanje jezika, učenje jezika, engleski kao strani jezik, kvantitativno istraživanje, kvalitativno istraživanje, kombinovano istraživanje, triangulacija

Approaches, Methods and techniques in Learning English as a Foreign
Language in Lower Elementary State Schools in Serbia

SUMMARY

The aim of this dissertation paper is to establish which approaches, methods and techniques are used in learning English as a foreign language in elementary state schools in Serbia, namely in 3rd and 4th grades. Furthermore, its aim is, bearing in mind the cognitive and learning setting of the learners in question, to determine to what extent these approaches, methods and techniques as noted in the field, are in compliance with and can answer young learner needs in EFL classroom in order to prepare them well for the communication in English in the modern world.

The paper is by its method and character a mixed methods research, combining quantitative and qualitative methods of research. The reasons for such research are based on scientific theoretical grounds aiming at using to the best the benefits of each type of research- large, statistically analysed samples and deeper insight into small purposeful samples.

As concluded from this mixed methods research, there a number of most used methods and techniques, some influencing the mark in English and / or success in grammar or communicatin test. As a prominent characteristic of learning the knowledge or the mother tongue-Serbian, the understanding of instructions and independent work in class can be observed and most significant of all being the love for the English language. Concerning the students` affiliations and needs analysis role play technique stands out by far.

Key words: approaches, methods, techniques, language acquisition, language learning, English as a foreign language, quantitative research, qualitative research, mixed methods` research, quantitative causal analysis, triangulation

Scientific field: linguistics

Sadržaj

<u>APSTRAKT</u>	5
<u>SUMMARY</u>	6
<u>1. Uvod</u>	1
<u>1.1. Predmet rada i karakter istraživanja</u>	1
<u>1.1.1. Istraživački problem</u>	2
<u>1.2. Ciljevi istraživanja i istraživačka hipoteza</u>	2
<u>1.2.1. Operacionalizacija podataka i merenje varijabli</u>	3
<u>1.2.2. Metode analize i utvrđivanja uzročno-posledičnih veza</u>	4
<u>1.3. Opšti pregled relevantne literature</u>	4
<u>1.3.1. Učenje i usvajanje jezika</u>	4
<u>1.3.2. Pristup, metod, tehnika</u>	13
<u>1.3.3. Individualne razlike među učenicima</u>	20
<u>1.4. Pregled pristupa, metoda i tehnika u nastavi stranog jezika</u>	27
<u>1.4.1. Gramatičko- prevodni metod</u>	28
<u>1.4.2. Direktna metoda (The Natural Method)</u>	31
<u>1.4.3. Oralni pristup ili učenje jezika kroz situacije (Oral approach / Situational language teaching)</u>	34
<u>1.4.4. Audiolingvalni metod (audio-lingual method)</u>	40
<u>1.4.5. Totalni fizički odgovor</u>	46
<u>1.4.6. Tihi način (the Silent Way)</u>	51
<u>1.4.7. Sugestopedija</u>	59
<u>1.4.8. Komunikativni pristup</u>	63
<u>1.4.9. Podučavanje jezika koje se zasniva na rešavanju zadatka</u>	70
<u>2. Okolnosti učenja dece od 9 do 11 godina</u>	73
<u>2.1. Karakteristike razvoja dece na mlađem školskom uzrastu</u>	74
<u>2.1.1. Fizički razvoj</u>	74
<u>2.1.2. Socijalno-emotivni razvoj</u>	75
<u>2.2. Kognitivni razvoj dece od 9 do 11 godina</u>	76
<u>2.2.1. Proces pamćenja</u>	76
<u>2.2.2. Teorije kognitivnog razvoja</u>	78
<u>2.2.3. Kognitivni razvoj dece mlađeg školskog uzrasta</u>	91
<u>2.3. Principi nastave stranog jezika kod dece</u>	93
<u>2.3.1. Nastava razumevanja govora i govorenja na stranom jeziku</u>	95
<u>2.3.2. Implikacije naučnih saznanja na nastava govora, razumevanja govora i slušanja stranog jezika kod dece</u>	106
<u>2.3.3. Početna nastava čitanja i pisanja na stranom jeziku</u>	116
<u>2.3.4. Nastava pisanja na stranom jeziku kod dece</u>	127
<u>2.3.5. Nastava rečnika i gramatike na stranom jeziku kod dece</u>	130
<u>2.3.6. Nastava gramatike</u>	136
<u>3. Tok istraživanja</u>	140
<u>3.1. Uvod</u>	140
<u>3.2. Opšta metodološka pitanja</u>	140
<u>3.2.1. Karakter rada sa stanovišta teorija znanja</u>	141
<u>3.2.2. Problem i hipotetski okvir istraživanja</u>	142
<u>3.3. Metod kombinovanja kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja</u>	142
<u>3.3.1. Primenjene kvantitativne tehnike prikupljanja i analize podataka</u>	145
<u>3.3.2. Primenjene kvalitativne tehnike prikupljanja i analize podataka</u>	151
<u>3.4. Teorijska utemeljenost i operacionalizovanje kvantitativne analize</u>	153
<u>3.4.1. O anketnim upitnicima</u>	153

3.4.2. O tehnikama analize podataka.....	158
3.5. Teorijska utemeljenost i operacionalizovanje kvalitativne analize.....	159
3.5.1. Osnovne karakteristike kvalitativnog istraživanja.....	159
3.6. Rekapitulacija glavnih tačaka istraživanja.....	172
3.6.1. Tema i karakter istraživanja.....	172
3.6.2. Istraživački problem.....	173
3.6.3. Predmet istraživanja.....	173
3.6.4. Ciljevi istraživanja.....	173
3.6.5. . Operacionalizacija prikupljanja podataka i merenje varijabli.....	174
4. Rezultati kvantitativne deskriptivne analize anketnog dela istraživanja.....	177
4.1. Obeležja i odgovori učenika.....	178
4.1.1. Indikatori uspešnosti u učenju engleskog jezika.....	182
4.1.2. Obeležja škola i okolnosti učenja.....	188
4.2. Obeležja i odgovori nastavnika.....	191
4.2.1. Iskustvo nastavnika.....	191
4.2.2. Nastavne tehnike, metodi i pristupi koje nastavnici koriste.....	198
5. Rezultati kvantitativne kauzalne analize anketnog istraživanja	206
<u>Kako smo u prethodnom poglavlju mogli da sagledamo pojedinačno sagledana obeležja</u> <u>učenika i nastavnika sa stanovišta njihovog pola, godina u nastavi, godina od diplomiranja,</u> <u>načina organizacije nastave i slično.</u>	206
5.1. Objedinjavanje dva anketna istraživanja	206
5.2. Lista nezavisnih varijabli.....	208
5.3. Sedam zavisnih varijabli.....	208
5.4. Metod višestruke korelacione (regresione) analize.....	210
5.5. Činioci koji utiču na ocenu iz engleskog kod svih učenika III i IV razreda.....	212
5.5.1. Još jedan vid separatizovanja analiza.....	218
5.6. Rekapitulacija rezultata kvantitativne analize.....	231
6. Rezultati kvalitativnog dela istraživanja	235
6.1. Neposredno posmatranje.....	235
6.1.1. Rezultati neposrednog posmatranja.....	237
6.2. Polustrukturisani intervjui	244
6.2. Fokus-grupni intervjui	251
6.2.1. Rezultati	252
7. Interpretacija	258
7.1. Interpretacija rezultata kvantitativne kauzalne analize činilaca u učenju engleskog jezika	258
7.1.1. Interpretacija utvrđenih činilaca koji utiču na ocenu iz engleskog kod svih učenika III i IV razreda.....	258
7.2. Interpretacija rezultata kvalitativne analize	276
7.2.1. Interpretacija rezultata neposrednog posmatranja	276
7.2.2. Interpretacija rezultata obavljenih intervjua sa nastavnicima.....	278
7.2.3. Fokus-grupni intervjui.....	283
8. Zaključci	287
8.1. Zaključci na osnovu rezultata kvantitativne analize	287
8.2. Zaključci na osnovu rezultata kvalitativnog istraživanja.....	291
.....	291
Bibliografija.....	295
Dodaci.....	309
I. Prilog 1 Upitnik za učenike.....	310
II. Prilog 2a- Upitnik za nastavnike.....	313

III. Prilog 2.b. OBJAŠNJENJE TEHNIKA.....	316
IV. Prilog 3 Tabelarna REKAPITULACIJA PRISTUPA METODA I TEHNIKA.....	323
V. Prilog 4 Pitanja za fokus-grupni intervju.....	326
VI. Prilog 5 Pitanja polustrukturisanog intervjua sa nastavnicima.....	328
VII. Prilog 6 Dogovor za učešće u istraživanju.....	329
VIII. Prilog 7 Predlog „rešetke„ za kategorizaciju podataka.....	331
BIOGRAFIJA.....	337

1. Uvod

U okviru lingvistike kao nauke možemo razlikovati više disciplina. Jedna od njih je primenjena lingvistika. Pod primenjenom lingvistikom podrazumeva se “grana lingvistike koja se prvenstveno zanima za primenu lingvističkih teorija, metoda i otkrića u rasvetljavanju jezičkih problema koji su nastali u drugim oblastima iskustva” (Kristal, 1988: 205). Kristal takodje ističe da je bitna karakteristika primenjene lingvistike stalno širenje predmeta proučavanja (ibid, 210).

Zvanična upotreba termina i nastanak primenjene lingvistike vezuje se za 1946. godinu i postavljanje primenjene lingvistike kao zasebnog predmeta na Univerzitetu u Mičigenu (Tomović u Marković, 2007: 1). Medjutim, interesovanje za teme koje se proučavaju u njenim okvirima vladalo je i mnogo ranije, još tokom devetnaestog veka, pa čak i ranije.

Delo Henrija Svita (Henry Sweet) *The Practical Study of Languages* nastalo 1890. (a ponovo štampano 1964.) označava promenu fokusa interesovanja naučnika sa sinhronih lingvističkih istraživanja o jeziku i jezicima prema izučavanju usvajanja i učenja jezika.

Tokom vremena tumačenje termina usvajanje (acquisition) i učenje (learning) stranog jezika menjalo se naporedo sa razvitkom primenjene lingvistike o čemu će više reći biti kasnije.

1.1. Predmet rada i karakter istraživanja

Već decenijama traje pitanje kako nastavnika u praksi tako i naučnika-lingvista i metodičara koji pristup, metod je najbolji i daje najveće rezultate u nastavi engleskog jezika kao stranog jezika. S obzirom na to da postoje uverenja da se može naći rešenje u jednom pristupu ili metodi kao i na činjenicu da postoje zagovornici shvatanja da je bolje upoznati se sa stranim jezikom što ranije, smatrali smo značajnim da osmislmo i izvedemo studiju / istraživanje u kojoj će predmet proučavanja biti koji se pristupi i metode, a na osnovu toga i tehnike koriste u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji i to u nižim razredima- u trećem i četvrtom razredu.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.1.1. Istraživački problem

Osnovni problem koji se istražuje u ovoj doktorskoj disertaciji je prilagođenost pristupa, metoda i tehnika koji se koriste u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji, uzrastu učenika i njihovim budućim jezičkim potrebama obzirom na praksu korišćenja engleskog jezika u savremenom svetu. Poseban problem predstavlja uticaj pojedinih okolnosti i karakteristika nastave na uspeh u učenju engleskog jezika na ovom uzrastu.

Predmet ovog istraživanja obuhvata sledeće skupine varijabli :

- **Pristupi, metode i tehnike** koje se koriste u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole u Srbiji ;
- **Okolnosti i karakteristika nastave** engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih osnovnih škola ;
- **Školski uspeh i znanje** učenika 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola iz engleskog i srpskog jezika;
- **Prilagođenost, prihvaćenost i vrednovanje nastave** engleskog jezika sa stanovišta učenika 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola.

1.2. Ciljevi istraživanja i istraživačka hipoteza

Opšti cilj ovog rada odnosno naučna hipoteza potiče iz nastojanja da se stekne dublji i detaljnija uvid u način na koji se deca u 3. i 4. razredu osnovne škole podučavaju engleskom jeziku, kao i u njihove potrebe u učenju engleskog jezika s obzirom na njihov uzrast. Želi se da se utvrdi **stepen prilagodnosti pristupa, metoda, tehnika i drugih karakteristika nastave**, učenicima, s obzirom na njihov uzrast, stepen kognitivnog razvoja kao i na njihove buduće potrebe za poznavanjem engleskog jezika u uslovima savremenog sveta.

Odnosno polazeći od hipoteze da su pristupi, metode i tehnike u nastavi engleskog kao stranog jezika uzrast u uzročno-posledičnoj vezi sa potrebama učenika i kvalitetom njihovog poznavanja engleskog jezika, a uzimajući u obzir kognitivni razvoj učenika i njihov uzrast, utvrđuje se stepen prilagodjenosti.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Na osnovu toga istraživački ciljevi specifikovani u skladu sa problemom i predmetom istraživanja su :

- Identifikovati **zastupljenost pojedinih pristupa, metoda i tehnika** u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih škola ;
- **Kvalitativnim metodama analizirati pristupe, metode i tehnike** u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih škola ;
- Identifikovati i **kvantifikovati pojedine okolnosti i karakteristike** nastave engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih škola (kao što su broj učenika u odeljenju, zastupljenost podučavanja engleskom jeziku van školske nastave i paralelno sa njom i sl.);
- **Registrovati uspeh učenika** 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola u učenju engleskog jezika na osnovu školskih ocena;
- **Testom znanja ispitati uspeh učenika** u učenju engleskog jezika;
- **Registrovati uspeh učenika** 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola u učenju srpskog jezika na osnovu školskih ocena ;
- Kvantitativnim metodama **utvrditi uticaj okolnosti i karakteristika nastave na uspeh** učenika u učenju engleskog jezika.

1.2.1. Operacionalizacija podataka i merenje varijabli

Prikupljanje podataka predviđenih istraživačkim ciljevima obavljeno je :

- posmatranjem rada na časovima u 3. i 4. razredima osnovnih škola,
- intervjuima sa nastavnicima (kojima će se pristupati na holistički i induktivan način).
- fokus grupnim diskusijama (intervjuima) sa učenicima,
- anketiranjem učenika,
- anketiranjem nastavnika i
- preuzimanjem registrovanih podataka iz školske dokumentacije.

Anketni upitnici, upitnici za strukturane intervjuje, šifrnici za kodiranje i kvantifikovanje odgovora, kao i matrice (tabele) za unos podataka u SPSS formatu, date su kao prilozi ovog rada.

1.2.2. Metode analize i utvrđivanja uzročno-posledičnih veza

Kvalitativni metodi predviđeni za analizu podataka prikupljenih u ovom istraživanju su :

- **analiza fokus grupnih diskusija**
- **analiza sadržaja i**
- **narativna analiza**

Kvantitativni metodi predviđeni za anlizu podataka prikupljenih u ovom istraživanju su :

- komparativna **analiza srednjih vrednosti** merenja, i
- **korelaciona analiza** uzročno posledičnih veza među varijablama **karakteristika nastave** i varijablama **uspeha učenika** u učenju engleskog jezika.

1.3. Opšti pregled relevantne literature

U ovom odeljku prikazaćemo dosadašnja naučna saznanja i kritičke osvrte na temu rada- pristupe, metode i tehnike u nastavi engleskog kao stranog jezika. Pre toga napravićemo razgraničenje pojmova učenja i usvajanja jezika kao i karakteristike učenika koji u procesu učenja učestvuju.

1.3.1. Učenje i usvajanje jezika

Usvajanje jezika (language aquisition) smatra se jednim od najimpresivnijih i najfascinirajućih aspekata ljudskog razvoja (Lightbown and Spada, 2006, 1). Sposobnost učenja i usvajanja jezika fascinirala je lingviste i psihologe generacijama. U pokušaju da odgovore na pitanja kako deca ne samo da su u stanju da nauče reči već ih organizuju u smislene rečenice, kako to da nakon prve faze jednostavne komunikacije idu dalje i prave veoma složene gramatičke rečenice, da li se jezički razvoj dece razlikuje ili je sličan u čitavom svetu, lingvisti su načinili brojna istraživanja dečijeg jezika.

Osim saznanja baziranih na istraživanjima kako se usvaja odnosno uči maternji tj. strani jezik, naučnici su zauzimali stavove šta čini jezik, koji su elementi jezika važni

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

za usvajanje, učenje i podučavanje, pa su tako birali određenu teoriju jezika i pogled na to šta je to jezik.

Posmatrajući kako deca usvajaju svoj maternji jezik, lingvisti su izvukli zaključke na koji način i kojim redosledom govornici maternjeg jezika usvajaju jezik, a potom su te zaključke preneli i na usvajanje / učenje drugog i /ili stranog jezika.

U periodu od 1880ih do 1980ih lingvisti, metodičari i pedagozi tragali su za onim što se tada nazivalo metodama ili jednim, idealnim metodom, koji se može generalizovati na širok opseg korisnika / učenika, a koji će uspešno podučiti učenike u učionici stranom jeziku. U tom smislu, smatraju neki metodičari, istorijat metodike je istorijat smenjivanja raznih metoda osmišljenih da odgovore na izazove učenja stranog jezika i potrebe učionice (Richards and Rodgers, 2003: 5).

Pod *usvajanjem jezika* podrazumeva se ovladavanje strukturama maternjeg ili stranog jezika nesvesno, na osnovu izloženosti datom jeziku, dok učenje jezika podrazumeva svesnu pažnju usmerenu na formu i pravila jezika (Krashen i Terrell, 1983: 13). Pod nesvesnim se ne podrazumeva da se jeziku ne posvećuje određen nivo pažnje već da je to

...nesposobnost da se objasni šta neko zna. Drugim rečima, oni koji uče jezik u stanju su da tačno upotrebljavaju jezičke forme, a da nisu u stanju da iskažu kakve su forme u pitanju i zašto se tako koriste. Tako definisano, usvajanje se sagledava kao prirodni proces rasta znanja i veština u jeziku bez nivoa metaznanja o jeziku, dok se na učenje gleda kao na neprirodan proces u kome se pažnja usmerava na jezička 'pravila' (Bot, Lowie i Verspoor, 2005:8)¹.

Proučavanje usvajanja jezika podrazumeva proučavanje procesa kojima ljudi / ljudska bića usvajaju jezik. Ovo se odnosi na *usvajanje prvog jezika* odnosno maternjeg jezika kod dece. *Usvajanje drugog jezika* odnosi se na usvajanje svakog narednog jezika ili svakog narednog jezika kod dece i odraslih (Ellis, 2008: 4). Neki naučnici prave razliku između usvajanja drugog i usvajanja stranog jezika gde se pod drugim jezikom smatra jezik zajednice/ države u kojoj govornik nekog maternjeg jezika živi, a

¹ "... namely the inability to explain what one knows. In other words, learners may use language forms correctly without being able to say exactly why the forms are the way they are. Defined as such, acquisition is seen as a natural process of growth of knowledge and skills in a language without a level of metaknowledge about the language, while learning is seen as an artificial process in which 'rules' of language are focused on."

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

što ne podrazumeva formalno učenje. Usvajanje stranog jezika odnosi se na situacije formalnog obrazovanja kada učenik živi u svojem okruženju / zemlji i uči neki strani jezik. Neki naučnici podvode oba slučaja pod usvajanje drugog jezika (Boot, Lowie i Verspoor, 2005: 7)²

Usvajanje jezika je jedna od glavnih tema u kognitivnoj nauci. Verovatno ne postoji kontroverznija tema od ove (Ellis, 2008: 5). Jezik je isključivo i suštinski ljudska karakteristika. Svi normalni ljudi govore, a ostala bića ne govore. Takodje je opšte poznata činjenica da se usvajanje prvog ili maternjeg jezika kod dece odvija uspešno u okviru naizgled veoma ograničenog inputa³. U normalnim okolnostima, svako dete usvaja 1. jezik u vremenu od par godina bez potrebe da pohađa časove jezika (sa tim se slažu mnogi naučnici, između ostalog Ellis, Pinker, Bugarski, Čomski i Milka Ivić). Ta činjenica je dovela do brojnih rasprava da li se deca rađaju imajući već neku ideju o značenju ili to uče kroz društvenu interakciju. Na osnovu stava kako se odvija usvajanje maternjeg jezika, naučnici su zauzimali stav i prema usvajanju odnosno učenju drugog ili stranog jezika.

1.3.1.1. Učenje / usvajanje maternjeg jezika

U prvoj polovini XIX veka pojavile su se teorije učenja jezika koje su pokušavale da daju odgovor na pitanje kako deca usvajaju prvi / maternji jezik.

Bihevioristi su izneli pretpostavku da deca imitiraju jezik iz svoje okoline i pokušavaju da reprodukuju ono što su čula kada dobiju pozitivno potrepljenje (positive reinforcement) (Lightbown and Spada, 2006: 10). Oni su pridavali veliki značaj okolini kao važnom izvoru svega što dete nauči. Po njima glavni procesi jezičkog razvoja jesu imitacija i vežba (practice) (Ellis, 2009:15, i Lightbown and Spada, 2006: 10). Bihevioristi su tvrdili da se jezik može naučiti kroz formu onog što su nazvali operantno uslovljavanje (operant conditioning). B.F.Skinner je u svom delu *Verbal Behaviour* (1957.) izneo hipotezu da uspešna upotreba znaka kao što je reč ili leksička

² Sa ovim se slaže I Ellis.

³ Bot, Lowie I Verspoor definišu input kao "sve oko nas što možemo da primetimo svojim čulima, dok je uptake ili intake ono na šta obraćamo pažnju i primećujemo (2005:8)."

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

jednica, a kojoj se da određeni stimulus, pojačava njenu "trenutnu" ili kontekstualnu verovatnoću ⁴ (Pinker, 1994:22).

Gornje tvrdnje opovrgli su *inejtisti* (innatists). Noam Čomski (Noam Chomsky) se zalagao za teoretskiji pristup učenju / usvajanju jezika koji bi se zasnivao na proučavanju sintakse (Pinker, ibid). Ideje Čomskog o tome kako se jezik usvaja i skladišti u umu pokrenule su pravu revoluciju u lingvistici i psihologiji. Centralno mesto zauzeo je stav da su svi ljudski jezici u svojoj suštini povezani i da u njihovoj osnovi stoje univerzalni principi. Po Čomskom deca su biološki programirana za jezik, te se jezik kod njih razvija na isti način na koji se razvijaju druge biološke funkcije. (Lightbown and Spada, 2006: 15).

Glavna zamerka *bihevoristima* koju su Čomski i sledbenici izneli je činjenica da deca saznaju mnogo više o strukturi svog jezika nego što bi se očekivalo na osnovu uzoraka kojima su izloženi i koje čuju, a koji se sastoje i od pogrešnih početaka, nedovršenih rečenica, omaški... A ipak, uprkos tome, deca su u stanju da naprave razliku između gramatički ispravnih i gramatički pogrešnih rečenica. Po njima dečiji umovi nisu prazni prostor (tabula rasa). Deca se rađaju sa specifičnom urođenom sposobnošću da otkriju pravila koja su u osnovi jezičkog sistema na osnovu jezika kome su izložena. Principi koji su univerzalni svim ljudskim jezicima, smatra Čomski, deo su *Univerzalne gramatike*. Deca poseduju urođenu univerzalnu gramatiku, a uče načine na koje konkretan jezik, kojem su izloženi, koristi principe ove gramatike. Istraživači koji su proučavali usvajanje jezika tvrde da tako složena gramatika nikada ne bi mogla da se savlada samo na osnovu imitacije i vežbanja rečenica koje su dostupne u inputu. Na osnovu toga oni zastupaju tvrdnju da je neophodno da, pošto deca usvajaju jezik iz svog okruženja, moraju da imaju urođene mehanizme i znanja kojima otkrivaju tako kompleksnu sintaksu jezika koji usvajaju uprkos ograničenom inputu. Po njima ti mehanizmi se isključivo koriste za usvajanje jezika.

Za ideje Čomskog vezuje se i *hipoteza o kritičnom periodu* po kojoj su životinje, uključujući i ljude "genetski programirane" da usvoje određene vrste znanja i veština u određeno doba u životu." Nakon tog "kritičnog perioda" teško je ili nemoguće usvojiti te sposobnosti. Što se usvajanja jezika tiče, deca koja nisu imala pristup jeziku odmah po rođenju ili u ranom detinjstvu nikada neće usvojiti jezik, ako

⁴ "if it is given a certain stimulus, it reinforces its "momentary" or contextual probability" Pinker,

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

ova uskraćenost traje predugo. Za ove tvrdnje poslužile su kao dokaz priče dece koja su živela u surovim uslovima i izolovanosti (ibid:16).

Sa druge strane *interakcionisti* (interactionists) su smatrali da je usvajanje jezika samo jedan od primera neverovatne sposobnosti ljudskog mladunca da uči na osnovu iskustva. Po njima, ne postoji potreba da se pretpostavi da postoje posebne strukture u mozgu koje su posvećene usvajanju jezika. *Interakcionisti* su izneli hipotezu da ono što deca treba da znaju postoji suštinski dostupno u jeziku kome su izložena i koji slušaju kako se koristi tokom hiljada sati interakcije sa ljudima i stvarima koje ih okružuju. Usvajanje jezika se smatra sličnim procesom koji takodje podleže uticaju usvajanja drugih veština i znanja i nije odvojeno i nezavisno od dečijeg iskustva i kognitivnog razvoja. Mnogi istraživači su isticali usku povezanost između dečijeg kognitivnog razvoja i usvajanja jezika Boot, Lowie i Verspoor, 2005: 10) .

Prvi koji se zalagao za stav da se dečiji jezik zasniva na njihovom kognitivnom razvoju bio je Žan Pijaže (Jean Piaget). Posmatrajući decu uočio je faze razvoja njihovog kognitivnog razumevanja kao što su stalnost predmeta, stabilnost količina bez obzira na promene u izgledu i logičko zaključivanje. Razvijanje kognitivnog razumevanja odvija se tokom interakcije dece sa stvarima koje mogu da vide i da njima manipulišu. Učenje se odvija tako što deca stupaju u akciju i rešavaju probleme koje pred njih postavlja okruženje. Znanje koje nastaje kao rezultat takovog učenja ne nastaje kao posledica imitiranja niti urođenih karakteristika već ga dete aktivno konstruiše. Po Pijažu jezik predstavlja samo jedan od sistema simbola koji se na taj način razvija u detinjstvu (Cameron, 2005: 2).

Posmatrajući interakciju između dece i odraslih Lev Vigostki (Lev Vygotsky) je došao do zaključka da se jezik razvija pre svega kroz društvenu interakciju. Što sredina više podržava interakciju, deca brže i više napreduju do viših nivoa znanja i performansi. Vigotski je *zonom narednog razvoja* (the zone of proximal development) metaforički nazvao mesto gde deca mogu da urade više nego što bi bila u stanju nezavisno bez pomoći odraslih Cameron, 2005: 5, Lightbown and Spada, 2006: 20).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.3.1.2. Usvajanje / učenje drugog ili stranog jezika

Usvajanje odnosno učenje drugog odnosno stranog jezika je kompleksan pojam koji se odnosi na više različitih konteksta i situacija. Sve one imaju za zajedničko činjenicu da se osoba koja uči drugi jezik razlikuje od deteta koje usvaja maternji jezik, jer je, bez obzira na godine, svako ko uči drugi /strani jezik već usvojio barem jedan jezik pre toga (Ellis, 2006: 10, Lightbown and Spada, 2006: 33). To prethodno znanje odnosno iskustvo mu je pružilo informacije kako jezici funkcionišu. Međutim, to prethodno iskustvo može dovesti do pogrešnih zaključaka onih koji uče drugi/ strani, ako se prvi i drugi jezik razlikuju, a što može da dovede do grešaka u upotrebi drugog jezika. Deca na ranom uzrastu (young learners) usvajaju prvi jezik, a da nisu kognitivno sazrela niti imaju metalingvističku svesnost, koju imaju stariji učenici koji uče drugi strani jezik. Učenici drugog jezika na ranom uzrastu tek su u fazi razvoja ovih karakteristika. Pred njima je dug put na kome treba da razviju kognitivnu zrelost i poznavanje sveta, pre nego što stignu do nivoa do kojih su već stigli adolescenti i odrasli. Stariji učenici su zahvaljujući kognitivnoj zrelosti i metalingvističkoj svesnosti u stanju da razmišljaju i diskutuju o jeziku, dok mlađi učenici to nisu u stanju (Lightbown and Spada, 2006: 30).

Postoje takođe i razlike u stavu prema učenju drugog jezika kao i kulturološke razlike između dece i odraslih. Većina dece rado pokušava da koristi jezik, čak iako je njihova sposobnost ograničena, dok većina odraslih i adolescenata doživljavaju stresnim situacije u kojima nisu u stanju da se izraze jasno i tačno.

Na ranom uzrastu deca koja su na neformalan način izložena učenju drugog jezika mogu slobodno da ne govore sve dok ne budu spremna da progovore. Sem toga, imaju šanse i da učestvuju u psmama i igrama koje im omogućavaju da budu deo glasova ostale dece. Za razliku od toga, stariji učenici veoma često bivaju naterani da govore kako bi ispunili zahteve učionice ili zadovoljili svakodnevne potrebe kupovine, posla, prevoza...

Vreme izlaganja drugom jeziku u neformalnoj i formalnoj situaciji se razlikuje kod dece i odraslih. Odrasli su izloženi jeziku u ograničenom vidu, kraćem vremenskom roku i ograničenom dijapazonu diskursnih tipova. (ibid, 32).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kada se obraćaju deci koja uče svoj maternji jezik, roditelji više obraćaju pažnju na značenje nego na gramatičku tačnost i ispravnost. Slično tome, kada deca usvajaju drugi /strani jezik van učionice, često se greške koje ne ometaju razumevanje i značenje zanemaruju. Jedino mesto gde se sistematski i redovno daje povratna informacija o greškama je učionica.

Bez obzira na uzrast učenici maternjeg jezika izloženi su prilagođenom, modifikovanom inputu (modified input). Ovakav prilagođeni govor naziva se govorom usmerenim na decu (child directed speech) u slučaju usvajanja maternjeg jezika, odnosno strani govor ili govor nastavnika (foreigner talk / teacher talk) u određenim kontekstima usvajanja drugog jezika.

Bihevoristi su imali veliki uticaj i na učenje drugog i stranog jezika u periodu od 1940ih do 1970ih. Njihov uticaj se direktno video u *audiolingvalnom metodu* primenjenom i na nastavni materijal i na obuku nastavnika. Aktivnosti u učionici su naglašavale memorizaciju- tj. mehaničko učenje napamet i ponavljanje, a učenici su učili rečenice i dijaloge napamet. Pošto se jezički razvoj shvatao kao uspostavljanje navika (habit formation), pretpostavljalo se da će učenik stranog jezika početi sa navikama formiranim na prvom jeziku i da će one uticati na uspostavljanje navika na drugom jeziku. *Bihevorizam* se često vezuje za *Hipotezu Kontrastivne Analize* po kojoj učenici zahvaljujući jezičkom transferu usvajaju ciljni jezik sa lakoćom u slučajevima kada su maternji i strani jezik slični, a u slučajevima kada se oni razlikuju, učenici bi trebalo da imaju poteškoća (Ellis, 2009:7) ⁵. Istraživači su, međutim, došli do zaključka da učenici ne prave sve greške koje ova hipoteza predviđa. Mnoge od grešaka koje su govornici u realnosti napravili i prave ne mogu da se predvide na osnovu njihovog maternjeg jezika⁶.

Inejtisti (Innatists) su kritikujući *bihevoriste* izneli stanovište da i za učenike drugog jezika mora da postoji univerzalna gramatika koja im pomaže da usvoje drugi jezik. Medju *inejtistima* postoje razlika u stavu da li je univerzalna gramatika prisutna i dostupna svim učenicima drugog jezika kao i prvog i da li je ona prisutna na isti način u oba slučaja ili je njena priroda promenjena usvajanjem drugih jezika. (Lightbown and Spada, 2006: 35). Na osnovu longitudinalnih istraživanja i analize grešaka došlo se do

⁵ Iste informacije nude i Lightbown and Spada, 2006: 33

⁶ Vidi na primer Dulay i Burt, 1973, 1974

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

zaključka da postoje značajne sličnosti medju učenicima stranog jezika koji imaju različiti maternji jezik. Takodje se došlo do zaključka da taj takozvani prirodni put odnosno način (natural route / natural order) učenja ima dosta sličnosti, ali nije identičan sa načinom na koji se usvaja maternji jezik (Ellis, 2009, 9).

Teorija učenja prvog jezika Noama Čomskog najviše je imala uticaja na model usvajanja drugog jezika koji je osmislio Stiven Krešen (Stephen Krashen) 1982. Godine, a koji se naziva *Model monitora* (Monitor model). Svoj model Krešen objasnio pomoću pet hipoteza.

Prva je *hipoteza učenja-usvajanja jezika* po kojoj usvajamo jezik tako što smo izloženi uzorcima drugog jezika i to činimo nesvesno kao i deca kada usvajaju prvi jezik, ne obraćajući svesno pažnju na formu jezika. Po Krešenu učenje jezika podrazumeva svesnu pažnju usmerenu na jezičku formu i učenje pravila.

Po *hipotezi monitora* usvojeni sistem pokreće iskaze govornika i odgovoran je za spontanu upotrebu jezika. Naučeni sistem vrši ulogu monitora, tj. pravi suptilne promene onoga što je usvojeni sistem proizveo. Ovaj proces odvija se kada govornik ima dovoljno vremena, razmišlja o tome da proizvede tačan jezik, i naučio je relevantna pravila.

Hipoteza prirodnog reda zasniva se na tvrdnji da se kao i kod prvog jezika i kod drugog jezika usvajanje odvija po predvidljivim sekvenkcama. Karakteristike jezika koje su najlakše da se kažu ne moraju obavezno da budu i one koje će se prve usvojiti. Na primer, pravilo dodavanja nastavka –s u tećem licu jednine prezenta je najlakše za izgovor, ali čak i neki napredni učenici drugog jezika ne uspevaju da ga spontano primene u konverzaciji.

Hipoteza inputa definiše da se usvajanje dešava kada smo izloženi inputu koji je razumljiv (comprehensible) i koji sadrži *i+1*. *I* predstavlja nivo jezika koji je već usvojen, a *+1* je metafora za jezik koji neposredno iznad tog nivoa.

Objašnjenje zašto osobe koje su izložene velikim količinama razumljivog inputa ipak ne usvajaju uspešno jezik Krešen je dao u svojoj *hipotezi afektivnog filtera*. Afektivni filter je metaforična prepreka koja učenike sprečava da usvoje jezik čak i kada je adekvatan input dostupan. "Afekat" se odnosi na osećanja, motive, potrebe, stavove, i emotivna stanja. "Učenik koji je napet, anksiozan, ili koji se dosadjuje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

'odfiltriraće'' input i tako neće biti u stanju da usvaja znanja '''(Lightbown and Spada, 2006: 37).

Od 1990.-ih psihološke teorije postale su sve važnije i u centru istraživanja vezanih za jezički razvoj drugog jezika. (Lightbown and Spada, 2006: 38). Kao i kod usvajanja prvog jezika, kognitivni i razvojni psiholozi tvrde da nema potrebe izdvajati jezik kao specifičnu aktivnost mozga i ne prave razliku između usvajanja i učenja kao različitih mentalnih procesa. Po njima, opšte teorije učenja mogu da daju objašnjenje postepenosti razvoja složene sintakse i nesposobnosti učenika da spontano koriste sve što znaju o jeziku u određenom trenutku. Mada univerzalna gramatika pruža delimična objašnjenja za usvajanje prvog jezika, oni smatraju da još nešto potrebno kako za usvajanje drugog jezika jer se to često završava neuspehom (ibid, 38).

Kognitivni psiholozi koji rade u okviru modela procesuiranja informacija smatraju da je usvajanje drugog jezika izgradnja znanja koje se kada se usvoji može automatski pozvati iz memorije kada se govori i pokušava da se razume neki input. Ovi psiholozi tvrde da učenici moraju da obrate pažnju na bilo koji aspekt jezika koji pokušavaju da razmeju ili proizvedu. Po njima obratiti pažnju podrazumeva da je potrebno da učenici upotrebe kognitivne procese kako bi obradili informacije. Ali postoji ograničenje u količini informacija koje učenik može da obradi. Što je uzrast niži, to je broj informacija manji. Iskustvom i praksom, postepeno, sve informacije koje su bile nove postaju dostupne učenicima i dostiže se automatizacija, tj. informacije se mogu automatski dozvati iz sećanja. Ovo učenicima daje slobodu da obrate pažnju na druge aspekte jezika koji na isti način dostižu nivo automatizma. Za proces usvajanja jezika važno je takodje i da vežba koja je potrebna da bi se dostigao automatizam nije mehanička i da nije ograničena samo na produkciju jezika. U vežbu se ubraja i izlaganje jeziku i njegovo razumevanje. U procesuiranju informacija, vežba obuhvata kognitivni napor učenika koji može biti nesvestan (ibid, 39).

Zagovornici *interakcione hipoteze* (the interaction hypothesis ⁸) smatraju da je interakcija između sagovornika koja se odvija u njihovom razgovoru najvažniji, ako ne i jedini uslov za usvajanje drugog jezika (Lightbown and Spada, 2006: 43). Ovi naučnici proučavali su način na koji govornici prilagodjavaju svoj govor kada su u

⁷ ''A learner who is tense, anxious, or bored may 'filter out' input, making it unavailable for acquisition.''

⁸ Između ostalih Evelyn Hatch (1978), Michael Long (1983, 1996), Teresa Pica (1994) and Susan Gass (1997)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

interakciji sa učenicima, kako bi im pomogli da učestvuju u razgovoru ili razumeli neku informaciju. Posebno su se zanimali za to kako da se input učini razumljivim (comprehensible). Neki (vidi Long 1983) su smatrali da je prilagodjena interakcija (modified interaction) neophodan mehanizam, ako želimo da jezik bude razumljiv. Oni su stanovišta da je učenicima za uspešnu upotrebu jezika potrebno, ne da im uvek bude predstavljena pojednostavljena forma jezika i jezičkih oblika, već da treba da im se pruži mogućnost da u interakciji sa drugim sagovornicima zajedno dodju do uzajamnog razumevanja. Tokom ovakve interakcije, sagovornici će zajedno da dodju do potrebnih mehanizama koji će ih održati u razgovoru / komunikaciji i učiniti da input bude razumljiv (Lightbown and Spada, 2006: 43). Long (1983: 134) je na sledeći način definisao interakcionu hipotezu:

'' Prilagodjavanja / modifikacije interakcije čine input razumljivim. Razumljiv input (comprehensible input) podstiče usvajanje, zato se može zaključiti da prilagodjavanja / modifikacije inputa podržavaju usvajanje (jezika)''
(Lightbown and Spada, 2006: 43).

Prilagodjena interakcija ne podrazumeva uvek jezičko pojednostavljivanje već može da obuhvati elaborisanje, sporiju brzinu govora, gestikulaciju i dodavanje kontekstualnih markera (ibid, 44)

Primere modifikacije razgovora možemo videti u slučaju: provere razumevanja ('The bus leaves at 6:30. Do you understand?`⁹), zahteva za daljim razjašnjenjem ('Could you repeat, please?'¹⁰), i ponavljanjem ili prafrazom iskaza od strane govornika ('She got lost on her way home from school. She was walking home from home to school. She got lost.'¹¹)(ibid, 44).

1.3.2. Pristup, metod, tehnika

Nakon definisanja šta je to jezik i na koji način se on usvaja kao maternji, postavilo se pitanje najboljeg načina na koji drugi ili strani jezik može da se prezentuje kako bi učenici došli do najboljih rezultata. U potrazi za metodom koji će najbolje

⁹ '' Autobus polazi u 6 i 30. Da li razumeš?,,

¹⁰ ,, Možeš li, molim te, da ponoviš?,,

¹¹ ,, Izgubila se na putu od kuće do škole. Išla je od kuće ka školi. Izgubila se.,,

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

zadovoljiti potrebe učenika, lingvisti su dali definicije pristupa, metoda i tehnika koji se u nastavi engleskog kao stranog jezika koriste u cilju uspešnog učenja jezika.

Prvu definiciju pristupa, metoda i tehnika dao je američki lingvista Edvard Antoni 60ih godina. Po Antoniju (Edward Anthony, 1963) koncept metoda je tročlan i hijerarhijske je prirode i sastoji se od: pristupa (approach), metoda (method) i tehnike (technique).

Pristup po Antoniju obuhvata niz stavova i pretpostavki koje se tiču prirode učenja i podučavanja jezika. U pristupu je opisano sve što je neophodno podučavati.

Metod se opisuje kao opšti plan sistematske prezentacije jezika koji se zasnivan na izabranom pristupu. Metod je u skladu sa pristupom i ni jedan njegov deo nije u suprotnosti sa pristupom. U okviru jednog pristupa može da postoji mnogo metoda.

A *Tehnike* podrazumevaju nivo na kome se pristupi i metode primenjuju. Po Antoniju to su specifične i konkretne aktivnosti koje se javljaju u učionici, a koje su u skladu sa metodom, a samim tim i sa pristupom (Richards, Rodgers, 2003: 15)

Osamdesetih godina XX veka Džek Ričards (Jack Richards) i Teodor Rodžers (Theodor Rodgers) dopunili su i modifikovali Antonijev model smatrajući da je nejasan jer ne daje detaljne informacije o metodi, o ulogama nastavnika i učenika, niti nastavnog materijala. Oni smatraju da ovaj model ne daje objašnjenja kako se jedan pristup ostvaruje kroz metod, a ni kako su povezani metod i tehnika, na nivou na kome se teorija pretvara u praksu i da ne daje dovoljno informacija o tome kako se podučavaju pojedinačne veštine, koji sadržaj je predmet podučavanja, i kojim redosledom ga treba uvoditi. Naime, Ričards i Rodžers su pod terminom metoda, koji je nadređen svima trima elementima hijerarhije, definisali *pristup*, *opšti plan / nacrt / dizajn (design)* i *proceduru*.¹²

Opseg *pristupa* obuhvata kao i kod Antonija pretpostavke, ali takodje i verovanja i teorije, o prirodi jezika i učenju jezika. Po njima, *dizajn*, tj. *opšti plan* (ono što je kod Antonija metod) određuje odnos ovih teorija prema materijalu koji se koristi i aktivnostima u učionici. Procedurama Ričards i Rodžers nazivaju tehnike i praksu koji proističu iz pristupa i dizajna/ opšteg plana (Richards, Rodgers, 2003: 16)

¹² Za prevod reči design najboljim nam se čini opšti plan- nacrt .

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.3.2.1. Teorije učenja jezika- pristup

Pristup je određen ne samo teorijama jezika već i teorijama o tome kako se uči jezik. Na nivou pristupa, a što se teorija jezika tiče postoje tri moguća pogleda na jezik: strukturalni, funkcionalni i interaktivni pogled.

Strukturalni pristup sagledava jezik kao sistem strukturalno povezanih elemenata koji kodiraju značenje. Cilj učenja jezika sagledava se kao ovladavanje elementima sistema, a koji se najčešće definišu kroz fonološke jedinice, gramatičke jedinice, gramatičke operacije i leksičke elemente. Ovakav pogled na jezik zastupaju *Audiolingvalni metod, Metod Totalnog fizičkog odgovora i Tihi način.*

Naučnici koji zastupaju *funkcionalni pristup* smatraju da je jezik sredstvo za izražavanje funkcionalnog značenja. Komunikativni pristup zastupa ovakvo stanovište. Ova teorija težište stavlja na semantičku i komunikativnu dimenziju jezika, a ne samo na gramatičke karakteristike jezika. To dovodi do organizacije sadržaja kojim će se jezik podučavati po kategorijama značenja i funkcija, a ne po gramatičkim i strukturama.

Treći pogled na jezik može se nazvati *interaktivnim pristupom*. Po zastupnicima ovog pogleda na jezik, jezik je sredstvo realizacije interpersonalnih odnosa i socijalnih transakcija među ljudima. Jezik se smatra sredstvom uspostavljanja i održavanja socijalnih kontakata. Interakcione teorije fokusiraju se na shemu pokreta, činova, pregovaranja, i interakciji koja se mogu naći u razgovoru (Richards, Rodgers, 2006: 17)

1.3.2.2. Teorije učenja jezika-Metod

Da bismo stekli potpunu sliku teorijskog okvira koji definiše neki metod, neophodno je sagledati i teorije učenja jezika. One bez obzira koji je metod u pitanju odgovaraju na dva pitanja:

- a) Koji su psihološki i kognitivni procesi uključeni u učenje jezika?
- b) Koji se uslovi moraju ostvariti kako bi se ovi procesi učenja aktivirali?

Smatra se da teorije učenja koje su u vezi sa *metodom* na nivou *pristupa* mogu da naglase jednu ili obe ove dimenzije. Teorije usmerene na proces grade se na procesima učenja, kao što je stvaranje navika, indukcija, zaključivanje, testiranje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

hipoteza i generalizacija. Teorije usmerene na uslove naglašavaju ljudsku prirodu i fizički kontekst u kome se učenje odvija (Richards, Rodgers, 2003: 18)

Što se tiče teorije jezika, one obuhvataju stavove o jezičkoj kompetenciji i opis osnovnih karakteristika lingvističke organizacije i upotrebe jezika. Što se pak teorija učenja tiče, one obuhvataju opis glavnih procesa učenja i uslova za koje se smatra da podstiču uspešno učenje jezika. (Richards, Rodgers, 2006: 19) Svi ovi principi ne moraju da dovedu do istog *metoda*. Nastavnici koji imaju ista ili slična uverenja šta je to jezik i učenje jezika mogu da ih primene na različite načine u učionici. Ono što povezuje teoriju sa praksom je *opšti plan (design)*.

Opšti plan organizacije (metod po Entoniju, design po Ričardsu i Rodžersu) predstavlja analizu na nivou metoda koja razmatra koji su ciljevi metoda, kako se bira i organizuje jezički sadržaj u okviru metoda, tj. koji model silabusa¹³ metod podrazumeva, za koje se tipove zadataka u učenju i aktivnosti zalaže metod, uloge učenika, uloge nastavnika, ulogu nastanog materijala.

Detaljno određivanje i razradjivanje konkretnih ciljeva učenja je proizvod *opšteg plana*, a ne *pristupa*. Neke *metode* glavni akcenat stavljaju na govorenje i smatraju da su čitanje i pisanje drugog reda važnosti i da potiču od govorenja. Neke *metode* imaju za cilj da učenike obuče u opštim veštinama komunikacije, dok se usresređuju na gramatičku tačnost i savršeni izgovor. Neki metodi definišu svoje ciljeve manje na osnovu lingvističkih parametara, a više na osnovu procesa i sposobnosti koje će učenici usvojiti kao rezultat obuke- podučavanja (ibid, 17).

Različite su teorije jezika i učenja jezika koje utiču na fokus *metoda*, tj. određuju šta se postiže određenim *metodom*. Neki metodi se prvenstveno fokusiraju na oralnim veštinama, i smatraju da su čitanje i pisanje sekundarni i da potiču od transfera iz oralnih veština. Neki *metodi* žele da poduče učenike vezano za opšte komunikacijske veštine i daju prioritet sposobnosti da se jasno izrazimo nad gramatičkom tačnošću i savršenim izgovorom. Neke druge teorije stavljaju težište na tačnu gramatiku i dobar izgovor od početka. Do koje mere je *metod* orjentisan na proces ili orjentisan na proizvod po svojim ciljevima može nam ukazati na to koliko se naglaska stavlja na usvajanje vokabulara i gramatičku profiency i na koji način se tretiraju gramatičke ili greške izgovora na osnovu određenog metoda (ibid, 20)

¹³ Silabus se tradicionalno u Srbiji naziva nastavnim planom i programom

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.3.2.2.1. *Metod: Izbor sadržaja i organizacija: Silabus / Nastavni plan i program*

Sve metode podučavanja jezika uključuju i upotrebu ciljnog jezika. To podrazumeva vidljive, otvorene / očigledne (covert) i indirektne (overt) odluke koje se tiču izbora jezičkih elemenata (reči, konstrukcija rečenica, vremena, konstrukcija, funkcija, tema...) koje treba koristiti u toku kursa ili metoda. Odluke vezane za izbor jezičkog sadržaja podjednako su u vezi i sa onim šta se podučava, temom, a i sa jezičkim jedinicama. Da pojednostavimo, potrebno je doneti odluke o čemu da se govori (subject matter), kao i kako da se o tome govori (linguistic matter). Kursevi engleskog jezika za posebne potrebe, na primer, su po definiciji fokusirani na ono o čemu se govori (subject matter). *Metodi* zasnovani na strukturalnom pristupu jeziku po definiciji u svom središtu imaju lingvističke / jezičke elemente. *Metodi* se tipično razlikuju po onome što smatraju da je relevantni, jezički i suštinski sadržaj oko kojih treba organizovati podučavanje i principima na osnovu kojih se određuje redosled sadržaja u okviru kursa. Pitanja sadržaja kursa uključuju principe izbora / selekcije koji u krajnjoj liniji oblikuju usvojeni silabus za kurs kao i koji će nastavni materijal da se koristi, zajedno sa principima gradacije koje metod usvaja. Na primer, kod kurseva zasnovanih na gramatičko-prevodnom metodu pitanje određivanja redosleda i gradacije se određuju na osnovu teškoće gramatičkih elemenata i njihove frekventnosti. Kod komunikativnih ili funkcionalno orjentisanih kurseva redosled može da bude određen na osnovu komunikativnih potreba učenika.

Sam termin silabus tradicionalno se odnosi na formu u kojoj se detaljnije određuje lingvistički sadržaj u okviru kursa ili metoda. (Richards, Rodgers, 2006: 21) Tradicionalno u Srbiji ovaj pojam poznajemo pod nazivom nastavni plan i program, a koji je pre svega vezan za jedan razred i jednu školsku godinu. Silabus ili nastavni plan i program može da bude u tešnjoj vezi sa *metodama* koje su orjentisane na proizvod, ili u labavijoj vezi u slučaju metoda koji su orjentisani na proces učenja (ibid).

1.3.2.2.2. *Metod: Vrste aktivnosti: učenje i podučavanje*

Ciljevi *metoda* (bez obzira na to da li su definisani kroz proizvod učenja ili proces učenja) postižu se kroz nastavni proces, kroz organizovanu i usmerenu interakciju između nastavnika, a takodje i učenika i nastavnog materijala u učionici. Razlike među *metodima* na nivou pristupa manifestuju se u izboru različitih vrsta

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

aktivnosti učenja i podučavanja u učionici. Aktivnosti podučavanja kojima je najvažniji cilj da postignu gramatička tačnost mogu da budu sasvim drugačije od onih koje za cilj imaju razvijanje komunikativne veštine. Aktivnosti koje su u fokusu imaju razvoj specifičnih psiholingvističkih procesa u usvajanju jezika razlikovaće se od onih koji su usmerene na savladavanje određenih karakteristika gramatike. Vrste i tipovi aktivnosti za koje se metod zalaže- treća komponenta na nivou opšteg plana u analizi metoda- često služi da se napravi razlika među metodama. *Tihi način*, na primer, podrazumeva aktivnosti rešavanja problema u kojima se koriste specijalnih tabele i štapići u boji. Sa druge strane, zagovornici *komunikativnog metoda* zalažu se za upotrebu zadataka koji sadrže "informacioni jaz" i "informacioni transfer"¹⁴, što znači da učenici rade na istom zadatku, ali svaki učenik ima različite informacije, a sve one potrebne da se zadatak završi (Richards, Rodgers, 2006: 22)

Različite filozofije na nivou *pristupa* mogu se odraziti i na upotrebu različitih vrsta aktivnosti i na različite upotrebe određenih tipova aktivnosti. Različite aktivnosti zavisno od različitih metoda koji iza njih stoje, mogu da utiču i na razlike u grupisanju i organizaciji učenika. Horski drilovi zahtevaju drugačije grupisanje i organizaciju učenika, na primer, od metoda koji koristi aktivnosti rešavanja problema i razmenu informacija. Različiti tipovi aktivnosti tako u sebi sadrže primarne kategorije učenja i podučavanja koje metod zastupa kao što su: dijalozi, odgovor na naredbe, grupno rešavanje problema, aktivnosti razmene informacija, improvizacije, pitanja i odgovore ili drilove (Richards, Rodgers, 2006: 22)

1.3.2.2.3. *Metod: Uloge nastavnika i učenika*

Uloge koje imaju učenici u toku nastavnog procesa takođe na svoj način odlikavaju metod. Uloga učenika može se sagledati kroz eksplicitne ili implicitne odluke o vrstama aktivnosti koje učenici izvode, stepenu kontrole koji učenici imaju nad sadržajem onoga što uče, načinima na koje se učenici organizuju i grupišu tokom učenja, stepenu u kom učenici utiču na učenje drugih. Učenici takodje mogu da preuzmu uloge procesora, izvođača, inicijatora, onoga koji rešava probleme i tome slično. (Richards, Rodgers, 2006: 23)

¹⁴ Information gap / information transfer

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Izbor uloga nastavnika takodje odslikava stavove koji postoje na nivou pristupa, a vidljive su na nivou metoda. Kod nekih metoda nastavnik je izvor znanja i usmerenja, drugi vide ulogu nastavnika kao katalizatora, konsultanta, vodiča, i modela za učenje, dok treći umanjuju ulogu nastavnika ugrađujući sadržaj podučavanja i uputstva u tekstove i pripreme časa. Uloga nastavnika u okviru metoda vezuje se za sledeća pitanja:

- Koje vrste funkcija se očekuje da nastavnika ispuni?
- Koji stepen kontrole nastavnik ima nad tim kako se odvija učenje?
- U kojoj meri je nastavnik odgovoran za određivanje sadržaja onoga što se podučava – uči?
- Koji se obrasci interakcije razvijaju između nastavnika i učenika?

1.3.2.2.4. Metod: uloga nastavnog materijala

Uloga nastavnog materijala dalje određuje sadržaj onog što će se koristiti u podučavanju, pa čak i kad nema jasnog silabusa / nastavnog plana i programa. Potrebno je i definisati ili predložiti intenzitet obrade elemenata nastavnog plana i programa, odrediti tačno koliko vremena, pažnje, i detalja je potrebno posvetiti svakom pojedinačnom elementu. Nastavni materijali takođe definišu ili impliciraju svakodnevne ciljeve učenja koji zbirno čine ciljeve silabusa. Potrebno je takodje odrediti i da li se i u kojoj meri koriste stvarni predmeti iz života (realia), dali se koristi samo-podučavanje (self-instruction) ili se učenici stavljaju u situacije gde podučavaju jedni druge (peer tutoring). Važno je napomenuti i da se uloga materijala određuje u okviru metoda. Da li se, na koji način, koji i u kojoj meri materijali koriste da se prezentuje gradivo, uvežbava, da se omogući komunikacija između učenika, ili da se omogući učenikima da vežbaju bez pomoći nastavnika. Određuje se i forma materijala-udžbenici, audiovizuelna sredstva, kompjuterski softver. Potrebno je znati i koji je odnos materijala prema drugim izvorima inputa (Richards i Rodgers, 2006: 30).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.3.2.3. Tehnike

Tehnike se odnose na postupke, praksu i ponašanje koje se odvijaju u svakom trenutku u učionici, a u skladu su sa određenim metodom. Na nivou opšteg plana može se videti da se metod zalaže za odedjene tipove aktivnosti, a što je posledica teorijskih stavova o jeziku i učenju jezika. Na nivou tehnika, važno je znati kako se ti zadaci i aktivnosti ugrađuju u časove i koriste kao osnova za učenje i podučavanje.

Postoje tri dimenzije metoda koje su važne i koje ga realizuju na nivou tehnika. To su:

- Upotreba aktivnosti podučavanja (drilovi, dijalози, aktivnosti informativnog jaza...) kojima se prezentuju novi elementi jezika i kojima se objašnjavaju i pokazuju formalni, komunikativni ili neki drugi aspekti ciljnog jezika
- Izbor koje se konkretno aktivnosti koriste za vežbanje jezika
- Izbor načina na koji, procedura i tehnika kojima se učenicima daje povratni odgovor (feedback), a koji se tiče bilo forme ili sadržaja njihovih iskaza.

1.3.3. Individualne razlike medju učenicima

Razlike u stepenu usvajanja jezika koje možemo primetiti kod pojedinih učenika koji usvajaju ili uče strani jezik mogu da budu rezultat individualnih razlika medju učenicima. Naučnici su istražili sledeće faktore koji utiču na individualne razlike u učenju medju učenicima: uzrast, inteligencija, aptitude, kognitivni stil (stil učenja), motivacija i ličnost (Ellis, 2009: 10 i Lightbown i Spada, 2006: 54-60).

1.3.3.1. Uzrast

Kako je poznato, uzrast učenika utiče na sposobnost učenja odnosno usvajanja jezika. Tema našeg istraživanja su deca, učenici engleskog jezika uzrasta 9-11 godina. Ova tema je detaljno obradjena kroz ostale individualne razlike medju učenicima i njihove karakteristike.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.3.3.2. *Inteligencija*

Inteligencija se tradicionalno odnosila na uspešnost u rešavanju niza testova opšte inteligencije. Ova vrsta inteligencije stoji u korenu naše sposobnosti da savladamo i koristimo niz akademskih veština. Mekdonou (McDonough, 1981: 126) je smatra više sposobnošću-kapacitetom uma nego njegovim sadržajem, odnosno to je sposobnost da se uči, a ne konkretno znanje koje se na testovima meri¹⁵. U praksi je, međutim, teško odvojiti ova dva pojma.

Opšte je poznato da su sva deca, osim one sa teškim mentalnim oštećenjima, u stanju da savladaju maternji jezik i postignu gramatičku kompetenciju (Lenenberg, 1967:10). To znači da inteligencija nije presudan faktor u usvajanju maternjeg jezika, pa prema tome nije mnogo važna za učenje stranog jezika, naročito kada se usvaja prirodno. Istraživanja su dalje pokazala da inteligencija može da utiče na usvajanje nekih veština stranog jezika, naročito kada se strani / drugi jezik usvaja formalnon edukacijom, ali je mnogo manje verovatno da će imati uticaja na usvajanje oralne flentnosti (Ellis, 2008: 11) odnosno

„ ... intelligence may be a powerful predictor of success in classroom SLA, particularly when this consists of formal teaching methods, but much less so in naturalistic SLA, when L2 knowledge is developed through learning how to communicate in the target language (ibid).,,

Pod *aptitude* se podrazumevaju specifične sposobnosti koje mogu da predvide uspeh u učenju jezika. Kerol (Carrol, 1991) je definisao aptitude kao sposobnost da se brzo uči. Kao što je poznato, već nekoliko decenija u opticaju su testovi koji mere sposobnost:

- Da se identifikuju i zapamte novi glasovi,
- Da razumeju funkciju pojedinačnih reči u rečenici,
- Da shvate jezička pravila na osnovu nekoliko uzoraka, i
- Da zapamte nove reči.

Prvobitno se pokazala tesna veza izmedju uspeha na testovima sposobnosti i uspešnosti u učenju stranih jezika. Međutim, studije koje su u to vreme izvodjene odnosile su se na učionice u kojima se podučavalo koristeći gramatičko-prevodni i audiolingvalni metod. Kada je na scenu stupio komunikativniji stav prema učenju

¹⁵ “capacity rather than contents of the mind” (McDonough, 1981: 126)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

jezika, došlo se do zaključka da su veštine koje ovi testovi mere irelevantne za proces usvajanja jezika (Lightbown i Spada, 2006: 58). Drugi naučnici se sa tim ne slažu tvrdeći da ovakvi testovi mogu da predvide uspeh učenika čak i u slučajevima kada je u fokusu komunikativna interakcija (vidi Leila Ranta, 2002).

1.3.3.3. Višestruka inteligencija

Pojam višestruke inteligencije odnosi se na filozofiju da ljudska inteligencija ima više dimenzija. Tradicionalni testovi inteligencije koji se zasnivaju na Bine-Simonovoj skali posmatraju inteligenciju kao jednu, nepromenljivu, urođenu sposobnost. Ideje o mnogostrukoj inteligenciji potiču od Haurda Gardnera (Howard Gardner) koji je primetio da tradicionalni testovi inteligencije mere samo logiku i jezik, a da ljudskimozak poseduje još neke tipove inteligencije koji su podjednako poznati. Po Gardneru, svi ljudi poseduju ove vrste inteligencije, ali se razlikuju po tome koje od njih su im jača strana i u kojim kombinacijama se ove inteligencije javljaju. Gardner je mišljenja da se ove inteligencije mogu pojačati i unaprediti vežbom. (Richards i Rodgers, 2003:115)

Višestruka inteligencija spada u grupu teorija podučavanja koje su usmerene na razlike medju učenicima i potrebom da se te razlike uoče i uzmu u obzir u podučavanju. Na učenika se gleda kao na nekog ko poseduje individualni stil učenja, stvarikoje radije čini, uči i voli i na onoga ko ima različite vrste inteligencije. Samtra se da je pedagoški rad najuspešniji kada se uoče razlike medju učenika i da im se na značaju tokom podučavanja kako u učenju uopšte tako i u učenju jezika (ibid,2003:115)

Gardner je 1993. Predložio pogled na ljudsku inteligenciju i talenat koji je nazvao "Modelom mnogostruke / višestruke inteligencije". On smatra da je njegov model opšteg karaktera i bez uticaja pojedinačnih kultura, a da nema ni konceptualnu uskogrudost tradicionalnih modela inteligencije. Gardner navodi 8 urođenih inteligencija kao što su:

- *Lingvistička inteligencija*: tj. sposobnost da se jezik koristi na specijalan i kreativan način, kao što to čine advokati, pisci, tumači i prevodioci

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- *Logičko-matematička inteligencija*: tj. sposobnost da se razmišlja na racionlan način, kako to tipično čine lekari, inženjeri, programeri i naučnici
- *Prostorna inteligencija*: tj. sposobnost da se načine mentalni modeli sveta, tipično za arhitekte, dekoratere, skulptore i slikare
- *Muzička inteligencija*: tj. dobro uvo za muziku koje imaju pevači i kompozitori
- *Telesno-kinestetička*: tj. posedovanje dobra koordinacija tela koju imaju atlete i oni koji se bave fizičkim poslovima
- *Interpersonalna inteligencija*: sposobnost da se dobro saradjuje sa ljudima koju obično imaju prodavci, političari i nastavnici
- *Intrapersonalna inteligencija*: sposobnost da razumemo sebe same i da uspešno primenjujemo taj talenat što dovodi do srećnih i prilagodjenih ljudi u svim sferama života.
- *Naturalistička inteligencija*: sposobnost da se razmeju i organizuju zakonitosti prirode (Gardner, 1993. Takodje i Richards i Rodgers, 2003:115-116).

Ideja o mnogostrukim elementima inteligencije privukla je pažnju mnogih pedagoga. Kada se pojavila smatrana je pozivom da se ponovo razmisli o obrazovanju uopšte. Zamerke ovoj teoriji odnosese na činjenicu da ne postoji konkretni pogled kako je teorija mnogostrukih inteligencija povezana sa postojećim teorijama jezika i učenja jezika. Popularnost ovog pristupa ogleda se u načinu na koji se na učenike gleda kao na jedinstvene osobe i potrebi da se razvije način podučavanja i prezentovanja materijala koji odgovara njihovoj jedinstvenosti. Tek predstoji da se učni evaluacija programa i škola koji svoje podučavanje zasnivaju na mnogostrukoj inteligenciji (Richards i Rodgers, 2003:123).

1.3.3.4. Stilovi učenja

Pod *stilovima učenja* podrazumevamo prirodni, uobičajeni i omiljeni način apsorpcije, procesuiranja i zadržavanja novih informacija i veština (Reid, 1995). Na osnovu preferiranih stilova učenja neki učenici spadaju u tzv. *vizuelni tip* što znači da

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Iako pamte napisane informacije. Drugi pak spadaju u *auditivni tip* što znači da im je omiljeni stil učenja slušanjem. Drugi, međutim, spadaju u *kinestetički tip* što znači da uče manipulacijom predmeta, mirisanjem i isprobavanjem ukusa, mimikom i igranjem uloga. Svi gore navedeni stilovi učenja nazivaju se *perceptivnim stilovima učenja*.

Pod *kognitivnim stilovima* učenja podrazumevaju se *od polja nezavisni* (field independent) i *od polja zavisni* (field dependent) stilovi učenja gde prvi podrazumeva odvajanje detalja od opšte slike, dok drugi podrazumeva sveobuhvatni pogled na pojave (Lightbown i Spada, 2006: 59). Za osobe koje više naginju ka kognitivnom stilu učenja *zavisnom od polja* karakteristično je da poseduju ličnu orijentaciju (personal orientation), tj. da se oslanjaju na spoljne pokazatelje kada procesuiraju informacije; da posmatraju polje u celosti pri čemu su delovi spojeni sa pozadinom; zavisnog su tipa što znači da se poimanje sebe i lični stav izvodi iz stavova drugih i socijalno osetljivi, tj. poseduju veći stepen veština u interpersonalnim i socijalnim odnosima. Što se, pak, tiče osoba koje naginju kognitivnom stilu učenja koji je nezavistan od polja, za njih je karakteristično da poseduju impersonalnu orijentaciju, tj. oslanjaju se na unutrašnje pokazatelje kada procesuiraju informacije; analitični su, tj. posmatraju polje na osnovu delova iz kojih se sastoji pri čemu su delovi odvojeni od pozadine; nezavisni su, tj. imaju osećaj svog zasebnog identiteta i nisu socijalno svesni, tj. poseduju manji nivo veština u interpersonalnim / socijalnim odnosima (Hawkey, 1982 preuzeto iz Ellis, 2008: 115).

Opšte je stanovište koje navodi i Ellis da pojedinci ne poseduju karakteristike samo i isključivo jednog kognitivnog stila već da se međusobno razlikuju po tome u kojoj meri naginju ka nekom od stilova (ibid, 114). Smatra se da je potrebno upotpuniti dosadašnja istraživanja učenja i usvajanja stranog jezika kako bi se došlo do pouzdanijih zaključaka na koji način i na koje segmente tog procesa utiču stilovi učenja.

Ono što je sigurno je da je neophodno da nastavnici budu svesni stilova učenja učenika podjednako koliko i svojih stilova učenja i podučavanja. U slučaju da se stilovi učenja učenika i stilovi podučavanja nastavnika razlikuju, predlaže se da i jedni i drugi budu svesni razlika i mogućih posledica tih razlika. Odgovornošću nastavnika smatra se sposobnost da pruže više različitih mogućnosti u kojima učenici mogu da istraže i prepoznaju svoje stilove učenja. Takodje je neophodno da nastavnici u svoju nastavu

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

uključite stilove podučavanja koji su identični sa stilovima učenja učenika čak i u slučajevima kada se ti stilovi ne poklapaju sa njihovim ličnim stilovima učenja. Na primer, ako znaju da mnogi od njihovih učenika vole da uče koristeći ruke, nastavnici će u nastavu uključiti aktivnosti koje podrazumevaju manipulaciju predmeta rukama ili aktivnosti u kojima se koriste ruke kao što su bojenje, crtanje, pravljenje predmeta, dodirivanje. Od nastavnika se očekuje da ne shvataju zdravo za gotovo nedostatak reakcije učenika, manjak pažnje ili loše ocene, već da shvate kompleksnost procesa učenja i podučavanja jezika i individualnih razlika u stilovima učenja učenika i svoj stil podučavanja variraju tako da se poklapa sa stilom većine učenika (Kinsella i Sherak, u Reid, 1998: 85-100).

1.3.3.5. Stavovi prema učenju jezika i motivacija

Stavovi prema učenju stranog jezika i motivacija predstavljaju kompleksne fenomene. Motivacija se definiše na osnovu više faktora: sa jedne strane na osnovu potreba učenika da komuniciraju na stranom jeziku, a sa druge strane na osnovu njihovih stavova prema stranom jeziku i njegovim govornicima. Ako učenici imaju potrebu da koriste strani jezik u različitim kontekstima i socijalnim situacijama ili imaju potrebu da ispune svoje profesionalne ambicije, shvatiće vrednost učenja stranog jezika i biti motivisaniji da postignu veći stepen znanja. Slično tome, ako učenici imaju pozitivan stav prema govornicima jezika, imaće veću želju da budu više sa njima u kontaktu (Lightbown i Spada, 2006: 63). Robert Gardner i Volis Lambert (Wallace Lambert) su 1972. Predložili dva termina: *instrumentalna motivacija* (kada se jezik uči zbog neposrednih ili praktičnih razloga: bolje ocene, uspeha na testu, boljeg zaposlenja, sporazumevanja sa stranim kolegama ili saradnicima) i *integrativna motivacija* (kada se strani jezik uči iz razloga zadovoljstva, ličnog razvoja i kulturnog obogaćenja). Oni su takodje napravili razliku između „motivacije“, koju su definisali kao opšti cilj ili orijentaciju učenika stranog jezika, dok su „stav“, prema učenju definisali kao upornost koju učenik pokazuje kada stremljenju cilja. Istraživanja su dalje pokazala da se ova dva tipa motivacije ne isključuju međusobno (Ellis, 2009:119).

Braun (1981) je napravio razliku između tri tipa motivacije: *globalne motivacije* (koja obuhvata opštu orijentaciju ka cilju učenja), *situacione motivacije* (koja varira prema situaciji u kojoj se odigrava učenje i odnosi se na učenje u učionici)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

i *motivacije zadatka* (što se odnosi na motivaciju da se uradi određeni zadatak / aktivnost). Po Braunu, stav je pojam koji se odnosi na niz uverenja koja učenik ima prema izvornim govornicima jezika koji se uči i prema njihovoj kulturi.

Dornjeji (Zoltan Dornyei) je razvio model motivacije orjentisane na proces (2001) koji se sastoji od tri faze. Prva faza naziva se „motivacijom izbora (choice motivation)“, i odnosi se na započinjanje i postavljanje ciljeva. Druga faza ili „izvršna motivacija (executive motivation)“, odnosi se na izvođenje neophodnih aktivnosti kako bi se motivacija održala, a treća faza ili „retrospekcija motivacije (motivation retrospection)“, se odnosi na poimanje učenika i njihovu reakciju na njihov učinak tokom učenja jezika.

Što se motivacije u učionici tiče, nastavnici smatraju da su motivisani učenici oni koji aktivno učestvuju na času, izražavaju zainteresovanost za gradivo, i mnogo uče. Nastavnici sa svoje strane mogu da utiču na ponašanje učenika i njihovu motivaciju u većoj meri nego na razloge učenika zašto uče strani jezik. Nastavnici mogu da na pozitivan način doprinesu motivaciji učenika da uče ako je atmosfera u učionici prijatna, ako učenici dolaze jer je sadržaj zanimljiv i u skladu sa njihovim uzrastom i sposobnostima, ako osećaju podršku dok uče i ako su ciljevi jasni i predstavljaju dostižan izazov za učenike (Lightbown i Spada, 2006:64).

1.3.3.6. Karakteristike ličnosti

Iako se smatra da određene karakteristike ličnosti mogu da utiču na učenje stranog jezika, nije bilo lako pokazati njihov efekat u empirijskim studijama. Iako su neke studije kao zaključak navele da se uspeh u učenju jezika može povezati sa ekstrovertnošću učenika i njihovom samouverenošću, sa druge strane neke druge studije nisu pokazale takvu vezu. Osim toga druge karakteristike ličnosti kao što su samopoštovanje, empatija, dominantnost, pričljivost i reagovanje na stimulus bile su proučavane. Međutim, ni do danas ne postoji jasno definisan odnos između osobina ličnosti i učenja / usvajanja stranog jezika. Opšte prihvaćeno stanovište je da je preterana inhibiranost učenika faktor koji negativno može da utiče na uspeh u učenju jezika (ibid, 61-62).

1.4. Pregled pristupa, metoda i tehnika u nastavi stranog jezika

U toku 20. veka pojavili su se mnogi pristupi i metode sa različitim karakteristikama i ciljevima učenja i podučavanja, uverenjima kako se uči drugi / strani jezik, koje su tehnike za to najpogodnije, a svima je bio zajedniči imenitelj da je neophodno poboljšati metodologiju podučavanja. To i danas podržavaju i mnogi nastavnici tragajući za "najboljim" metodom podučavanja jezika (Richards i Rodgers, 2006: 14).

Prvobitno učenje stranih jezika započelo je proučavanjem klasičnog latinskog i grčkog jezika u srednjem veku. Ovi jezici su korišćeni kao lingua franca za sve visoko obrazovanje u Evropi tog vremena. Tako su latinski i grčki bili jezici filozofije, religije, politike i poslovnih aktivnosti. Obrazovana elita bila tog vremena koristila klasičan jezik u govorenju, čitanju i pisanju. Pretpostavlja se da su nastavnici tog doba koristili manje ili više direktne metode da prenesu formu i značenje jezika koji su podučavali i da su koristili tehnike govorenja i slušanja (aural-oral techniques), a da pri tom nisu imali udžbenike u pravom smislu te reči. Takodje se predpostavlja da su koristili izvestan broj rukopisa prepisivanih rukom i par tekstova na ciljnom jeziku, a takodje i ograničene rečnike koji su imali liste ekvivalenata na dva ili više jezika. (Celce-Murcia, 2001: 3)

Tokom renesanse zahvaljujući izumu štamparije omasovljeno je proučavanje latinskog i grčkog jezika. Primećena je razlika između klasičnog latinskog iz gramatika i latinskog koji je korišćen kao lingua franca. Kako su postepeno počela da se pišu dela na maternjim jezicima, to je proučavanje drugih jezika učinilo neophodnim. Tokom sedamnaestog veka fokus učenja i podučavanja jezika sa intenzivne jezičke analize premestio se na praktična upotrebljivost jezika.

Jedan od najpoznatijih nastavnika i metodičara svog vremena, Čeh, Johan Amos Komenius objavio je nekoliko dela o svojim tehnikama podučavanja (između 1631. i 1658.). Komenijus se zalagao da se jezik uči kroz imitiranje umesto da se učenici uče pravilima, da učenici ponavljaju za nastavnikom, da se u početku koristi ograničeni rečnik, da se učenicima pomaže da vežbaju čitanje i pisanje, i da se jezik uče kroz slike kako bi svrsihodniji i utemeljeniji na značenju (more meaningful). Neki

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

autori smatraju Komenijusa prvim naučnikom koji je eksplicitno objasnio induktivni pristup učenju stranog jezika (ibid, 4).

1.4.1. Gramatičko- prevodni metod

Komenijusove ideje o učenju kroz imitaciji ciljnog jezika bile su primenjivane u praksi neko vreme. Međutim, početkom devetnaestog veka fokus podučavanja ponovo se vratio na sistematsko proučavanje klasičnih latinskih i grčkih tekstova u čitavoj Evropi. Tada se analitički, *gramatičko-prevodni metod* ukorenio, a služio je ne samo proučavanju klasičnih već i modernih jezika (Celce-Murcia, 2001: 4)

Smatra se da je *gramatičko-prevodni metod* bio je u jeku u periodu od 1840ih do 1940ih godina, mada je u nekim delovima sveta i danas u upotrebi. Upotreba ovog metoda prvobitno je započela kao proučavanje klasičnih jezika, grčkog i latinskog, a zatim se proširila na i podučavanje modernih jezika (ibid). U trenutku svog nastanka za cilj je imao učenje jezika kako bi se proučavala dela stranog jezika (prvobitno pre svega latinskog) u originalu (Larsen-Freeman, 2003: 17) ili kako bi se imalo koristi od mentalne discipline ili intelektualnog razvoja koji nastaju kao rezultat proučavanja književnih dela i tekstova (Richards i Rodgers, 2003: 5).

Smatra se da u onoj meri u kojoj se i danas koristi sačuvani su osnovni principi i ciljevi učenja jezika (Stern, 1983:21). Da bi učenici bili u stanju da čitaju književnost na stranom jeziku, što je cilj ovog metoda, potrebno je da nauče gramatička pravila jezika i vokabular. Polazna tačka učenja su tekstovi vezani za književnost i lepe umetnosti. Oni se se čitaju i prevode, a zatim se pristupa detaljnoj analizi gramatičkih pravila koja su u tekstu prisutna i koji ih ilustruje, a potom se to znanje primenjuje na zadatak prevođenja rečenica i tekstova na i sa jezika cilja (Richards i Rodgers, 2003: 6). Elementi vokabulara prezentuju se uvek sa prevodnim ekvivalentima, nakon čega slede vežbe prevoda. Učenje koje se na taj način sprovodi gotovo se poistovećuje sa memorisanjem pravila i činjenica koje su potrebne da se barata sintaksom i morfologijom ciljnog jezika¹⁶. Od učenika se očekuje da pronadje ekvivalent strane reči u svom maternjem jeziku (Richards i Rodgers, 2003: 6), a izbor vokabulara koji se prezentuje zasniva se isključivo na izboru tekstova. Reči se uče učeći bilingvalne liste

¹⁶ "The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language." (Stern, 1983:455)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

reči, proučavanjem rečnika ili memorisanjem / učenjem napamet. Osnovna jedinica podučavanja je rečenica te je veći deo vremena tokom časa posvećen je prevodenju rečenica sa i na ciljni jezik (Richards i Rodgers, 2003: 6)

Što se jezičkih veština tiče, zastupljeno je pre svega pisanje i čitanje, dok se veoma malo ili ni malo sistematske pažnje ne posvećuje govorenju ili slušanju. Kako zagovornici ovog metoda književni jezik smatraju superiornijim od govornog jezika, on je taj koga učenici uče i proučavaju (Larsen-Freeman, 2003:18)

Gramatika se prezentuje na deduktivni način, a to podrazumeva da nastavnik predstavi i objasni primere upotrebe gramatičkih pravila, koja se zatim vežbaju kroz vežbe prevodenja. Većina *gramatičko-prevodnih* tekstova izabrana je po kriterijumu planiranih elemenata gramatike koji se prezentuju kroz njih, pa je time određen i redosled tekstova. Cilj nastavnika je da gramatiku prezentuje na organizovan i sistematičan način. Od nastavnika se očekuje da pridaju važnost formi ciljnog jezika, a smatra se da se učenje olakšava ukazivanjem na sličnosti i razlike između maternjeg i ciljnog jezika (Richards i Rodgers, 2003: 6). I sam silabus organizovan je oko gramatičkih i u izvesnoj meri elemenata vokabulara koji se smatraju važnim, a koji se ilustruju kroz tekstove.

Svo podučavanje i objašnjenja se odvijaju se na maternjem jeziku. On služi kao veza između stranog i maternjeg jezika učenika. (Richards i Rodgers, 2003: 6)

Uloga nastavnika je prvenstveno da bude autoritet u učionici. On započinje interakciju usmerenu ka učeniku ili učenicima. U daleko manjoj meri ili ni malo može se primetiti slučajeva u kojima učenici sami iniciraju interakciju sa nastavnikom ili međusobno (Larsen-Freeman, 2003: 17).

Evaluacija učenika se sprovodi tako što im se zadaje da prevode tekstove sa i na ciljni jezik u pisanoj formi, a i kroz pisane i usmene provere gramatike (Larsen-Freeman, 2003: 18). U ocenjivanju učenika, kao i tokom čitavog procesa podučavanja naglasak je na tačnosti. Ona je važnija od tečnosti upotrebe jezika (language fluency). Od učenika se očekuje da tačno koriste strani jezik i da postignu visok nivo standarda prevoda (Howatt, 1984: 33). Od nastavnika se očekuje da ispravlja greške i da, ukoliko učenik ne zna odgovor i ne ume sam da ispravi grešku da, to učini umesto njega. Tako nastavnik veliki deo vremena tokom časa ispravlja greške učenika. (Larsen-Freeman, 2003: 18)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Smatra se da *gramatičko-prevodni metod* frustrira učenike i da postavlja malo zahteva pred nastavnika (Richards i Rodgers, 2003: 7). Razlog prvom leži u činjenici da se od učenika u najvećem delu zahteva tačnost i da skoro mehanički proizvode gramatički tačne rečenice. Sem toga opšte je prihvaćeno stanovište da je direktno prevodjenje reč za reč neefikasan način postizanja tečnosti komunikacije na nekom jeziku¹⁷. Sem toga, zagovornici ovog metoda očekuju od učenika da bez dovoljnog izlaganja ciljnom jeziku nauče vokabular tog jezika, ali im ne daju objašnjenja kako to da učine.

Kao posledica nedovoljne pažnje koja se obraća na sistematsko slušanje i govorenje, čak i posle godina učenja, učenici često nisu u stanju da vode ni najjednostavniji razgovor.

S obzirom na to da tokom časova koji po svojoj organizaciji više liče na predavanja veći deo vremena odlazi na monolog nastavnika na maternjem jeziku o ciljnom jeziku časovi mogu da postanu dosadni i da zbog toga učenici prestanu da budu zainteresovani za učenje (ibid).

Takodje se smatra da *gramatičko-prevodni metod* ``ne doprinosi ni na koji način poboljšanju komunikativne sposobnosti na (stranom) jeziku (ibid)''¹⁸. Osim što se zanemaruje komunikativni aspekt jezika, treba imati u vidu i da su se potrebe učenja i korišćenja stranih jezika u savremenom svetu promenile u odnosu na one koje su postojale kada je metod nastao. Uspešna komunikacija na stranom jeziku u modernom svetu od govornika traži da poseduje praktične veštine potrebne za svakodnevnu komunikaciju, a često i poslovni vokabular i upotrebu jezičkih funkcija, a to podrazumeva i pisanu i usmenu komunikaciju i razvijenu veštinu slušanja na odredjenom nivou.

Neki naučnici smatraju i da *se gramatičko-prevodni metod* još uvek koristi u situacijama kada je primarni cilj učenja stranog jezika razumevanje pročitanoog teksta, a u mnogo manjoj meri govorenje. Drugi pak razlog vide u tome što ne postavlja preterane zahteve pred nastavnika (ibid).

¹⁷ (www.ehow.com/about_6329002_esl-grammar-translation-method.html: 25/5/2012:15:54)

¹⁸ ``does virtually nothing to enhance student's communicative ability in the language.``

1.4.2. Direktan metod (The Natural Method)

Kao reakcija na *gramatičko-prevodni metod* i njegov nedostatak da pripremi učenike da govore i komuniciraju na stranom jeziku nastao je *direktan ili prirodan metod* (Larsen-Freeman, 2003: 25). Imajući u vidu nedostatke gramatičko-prevodnog metoda glavni cilj direktnog metoda postao je da osposobi učenike da komuniciraju na stranom jeziku. Da bi se to postiglo metod počiva na osnovnom pravilu da prevodjenje nije dozvoljeno. Kako već i samo ime metoda kaže, značenje treba preneti direktno na ciljnom jeziku demonstracijom-pokazivanjem i upotrebom vizuelih pomagala, a nikako se ne treba oslanjati na maternji jezik učenika (Diller, 1978: 35).

Ovaj metod je nastao je u 20. veku posmatranjem kako deca uče maternji jezik i pokušajem da se učenje stranog jezika učini sličnim učenju maternjeg jezika ili da postane "prirodno" (natural) kako su ga njegovi zastupnici nazivali, pa otuda i ime samog metoda. Direktan metod je započeo da se koristi u Francuskoj i Nemačkoj, a zatim i u SAD-u (gde je poznat kao Berlitzov metod), te se proširio i našao primenu širom sveta (Richards i Rodgers, 2003: 13).

Više puta tokom istorije podučavanja stranih jezika naučnici su se vraćali posmatranju kako deca uče maternji jezik i izvodeći zaključke zasnovane na tome zasnivale svoje teorije i uverenja kako je potrebno podučavati strani jezik. Guen (Gouin) je u 20. veku bio prvi među mnogima koji su posmatrali decu kako uče maternji jezik, a L. Sover (Sauveur) je bio jedan od onih pedagoga koji je u nastavi na stranom jeziku intenzivno koristio usmenu interakciju sa učenicima. Koristeći pitanja prezentovao je jezičke elemente i sprovodio elicitaciju (elicitation) (Richards i Rodgers, 2003:11). Ovi naučnici tvrdili su da se jezik može podučavati bez prevoda na maternji jezik direktno korišćenjem demonstracije- pokazivanja i akcije. Nemački naučnik F.Franke pisao je o psihološkim principima direktne asocijacije između forme i značenja na ciljnom jeziku, a takođe je i zaslužan za teorijsko potkrepljenje monolingvalnog pristupa podučavanju. (Richards i Rodgers, 2003: 11). Po Frankeu (ibid) najbolji način da se jezik podučava je da se aktivno koristi u učionici. Da bi se to postiglo zadatak nastavnika je da ohrabri direktnu i spontanu upotrebu stranog jezika u učionici. Na taj način, koristeći ciljni jezik, očekuje se da će učenici sami, na induktivan način, doneti zaključke o gramatičkim pravilama.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

U početnim fazama učenja stranog jezika *direktnim metodom* nastavnik u potpunosti zamenjuje udžbenik. On nastavu govora započinje sistematskim vežbama izgovora, i koristi poznate reči da predstavi novi vokabular kroz demonstraciju-pokazivanje, mimiku i slike.

Da bi se postigao osnovni cilj ovog metoda- da učenici nauče kako da komuniciraju na stranom jeziku, potrebno je učenike naučiti da razmišljaju na stranom jeziku i to što je pre moguće. Zato nastavnik očekuje od učenika da direktno asociiraju značenje i ciljni jezik. Nastavnik to postiže tako što predstavljajući novu frazu ili reč na stranom jeziku koristi predmete iz stvarnog života (*realia*), slike ili pantomimu kada su konkretni pojmovi u pitanju, odnosno metodom asocijacija u slučaju apstraktnih pojmova. On nikada ne prevodi na maternji jezik učenika (Larsen-Freeman, 2003: 2 i Brown, 2001:21).

Veći deo vremena u toku časa učenici govore na stranom jeziku i komuniciraju kao da se nalaze u stvarnim životnim situacijama. Štaviše, i sama organizacija silabusa koji se koristi u direktnom metodu zasniva se na situacijama ili temama.

Nastava gramatike odvija se induktivno odnosno, očekuje se da učenici na osnovu prezentovanih primera shvate pravila ili da iz primera sami izvedu opštevažeće principe. Ni jedno gramatičko pravilo im se ne prezentuje eksplicitno, a vokabular se vežba kroz korišćenje potpunih rečenica (Larsen -Freeman, 2003: 28).

Jezička veština koja se prvenstveno koristi je govorenje, tj. svakodnevni razgovori na stranom jeziku. Usmena komunikacija se smatra osnovnom, mada se od samog početka razvijaju sve četiri veštine. Veština oralne komunikacije gradi se postepeno organizovanjem oko pitanja i odgovora između učenika i nastavnika (Brown, 2001:21). A vežbe pisanja i čitanja zasnivaju se na partijama koj su učenici prvo uvežbali usmeno. Izgovor se takođe tretira od samog početka. (Larsen -Freeman, 2003: 29)

U nastavi je takođe prisutno učenje istorije, geografije i informacija o svakodnevnom situacijama u kojima se nalaze govornici stranog jezika.

Što se evaluacije tiče, od učenika se očekuje da pokažu kako da koriste jezik, a ne da pokažu znanja o jeziku. Upotreba stranog jezika odvija se i u usmenoj i u

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

pisanoj formi, a od učenika se očekuje da odgovaraju na nastavnikova pitanja ili da napišu pasus na zadatu temu koja je u vezi sa prethodnim gradivom.

Što se odnosa prema greškama tiče, nastavnik pokušava da koristeći razne tehnike natera učenike da sami isprave svoje greške gde god je to moguće. On im daje mogućnost da biraju između onog što su rekli i alternative koju im on daje. Takođe, nastavnik može jednostavno da ponovi ono što je učenik upravo rekao, koristeći upitnu intonaciju da signalizira učeniku da u izrečenom ima nešto pogrešno ili da jednostavno ponovi sve što je učenik rekao zaustavljajući se ispred greške. Učenik na taj način zna da je sledeća reč pogrešna (ibid: 27).

Interakcija se odvija u oba smera- od nastavnika ka učeniku i od učenika ka nastavniku (mada ovakvu interakciju vodi nastavnik), a takođe je prisutna i interakcija između učenika. Uloga nastavnika je da diriguje svim aktivnostima, a uloga učenika smatra se manje pasivnom nego kod gramatičko-prevodnog metoda. Takodje se smatra da su nastavnici i učenici partneri u nastavnom procesu (Larsen-Freeman, 2003: 28).

Što se tehnika i aktivnosti u učionici tiče, učenici često čitaju naglas pasus, komad ili dijalog. Kada se svaki deo završi nastavnik uz pomoć gestova, slika, predmeta iz života i primera pokušava da razjasni značenje odeljka.

U *vežbama glasnog čitanja* na kraju čitanja paususa, pozorišnog komada ili dijaloga, nakon svake uloge nastavnik koristi gestikulaciju, realiju, primere ili slike kako bi objasnio značenje tog dela teksta (ibid, 31).

U *vežbama pitanja i odgovora* koristi se samo strani jezik, a od učenika se očekuje da postavljaju pitanja i odgovaraju na njih koristeći pune rečenice sa ciljem vežbe novih reči i gramatičkih struktura. Učenici i pitaju i odgovaraju. Vežbe konverzacije odvija se ako što nastavnik pita učenike o njihovom ličnom iskustvu terajući ih da koriste određenu gramatičku strukturu. Potom učenici pitaju jedni druge koristeći istu gramatičku strukturu. Učenicima se gramatička struktura ne predaje eksplicitno, već oni kroz njenu upotrebu sami treba da izvuku opšte zaključke o upotrebi.

Kao i u *gramatičko-prevodnom metodu* koristi se *tehnika popunjavanje praznina*, ali se način izvođenja ove tehnike i cilj su, međutim, razlikuju. Kod *direktnog metoda* svi zadaci su na stranom jeziku i ne primenjuju se eksplicitna gramatička pravila. Kako bi se vežba odradila, potrebno je da su učenici sami izveli

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

zaključke o gramatičkim pravilima koja su im potrebna da popune praznine iz primera i vežbi koje su imali u prethodnom delu časa.

Diktat je takođe sastavni deo rada u učionici. Nastavnik čita diktat tri puta. Prvi put nastavnik čita tekst normalnom brzinom, a od učenika očekuje da samo slušaju. Drugi put nastavnik čita tekst frazu po frazu, zastajući dovoljno dugo da učenici zapišu ono što su čuli. Treći i poslednji put nastavnik čita pasus normalnom brzinom, a učenici proveravaju šta su napisali.

Nastavnik daje detaljna uputstva o geografskim karakteristikama neke države tako da učenici, prateći ga pažljivo na stranom jeziku mogu da imenuju i označe sve elemente koje nastavnik navodi na svojim mapama, i da mu zatim na isti način pomognu da on imenuje i postavi sve elemente na tabli. Vežba se koristi u svrhe uvežbavanja slušanja.

Od učenika se u svrhe vežbi pisnaja očekuje da *napišu pasus* na zadatu temu koja je obradjena na prethodnom delu časa. Učenici mogu da ga napišu po sećanju ili koristeći tekst koji su prethodno čitali (ibid, 31).

Jedna od zamerki ovom metodu je zahteva nastavnike kojima je strani jezik maternji ili one koji su fluentni na stranom jeziku. Samtra se da uspeh nastave primenom direktnog metoda umnogome zavisi od veštine nastavnika, a ne od udžbenika, a da nisu svi nastavnici dovoljno fluentni na stranom jeziku da bi uspešno sprovodili principe ovog metoda (Richards i Rodgers, 2001: 13).

Takođe se smatra da je izbegavanje prevoda često poprilično kontraproduktivno jer nastavnici moraju da ulože mnogo truda da objasne neku reč u situacijama kada bi maternji jezik učenika bio od veće pomoći razumevanju. Henri Svit (Henry Sweet) je smatrao da je direktan metod doneo inovacije na nivou tehnika, ali da nema dovoljno razrađenu metodološku osnovu. Ovaj metod je doneo promenu da se u učionici isključivo koristi strani jezik, ali po Svit nije uspeo da odgovore na mnoga bazičnija pitanja (ibid, 13).

1.4.3. Oralni pristup ili učenje jezika kroz situacije (Oral approach / Situational language teaching)

Oralni pristup ili *učenje jezika kroz situacije* bio je u intenzivnoj upotrebi u periodu od 1930. do 1960. godine. Dvojica vođa ovog metoda bili su Harold Palmer

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

(1940.) i A.S. Hornbi (Hornby, 1954.-1956.), najvažniji britanski lingvisti 20. Veka. Palmer i Hornbi su bili upoznati sa radom Ota Jespersena i Danijela Džonsa i pokušali su da razviju naučno utemeljeniju osnovu oralnom pristupu učenju engleskog jezika nego što ju je ponudio direktan metod (Richards i Rodgers, 2001: 37).

Kao rezultat tih proučavanja, došlo se do novog shvatanja uloge vokabulara u nastavi stranog jezika. Počelo je da se zastupa stanovište da je vokabular jedan od najvažnijih aspekata učenja stranog jezika. Takođe se, zahvaljujući Kolemanovom izveštaju i proučavanju uloge engleskog jezika u Indiji, došlo do zaključka da je potrebno da se posveti veća pažnja veštini čitanja, a da je za to ključan element kontrola vokabulara. Uvedene su liste frekventnosti vokabulara. Te liste frekventnosti pokazale su oko 2000 reči koje su se pojavljivale u tekstovima za učenje stranih jezika i za koje se zaključilo da mogu u mnogome da pomognu u veštini čitanja na stranom jeziku. Kao posledica toga pojavili su se rečnici sa listama reči poredjanim po kriterijumu frekventnosti, jer se smatralo se da će oni biti od koristi pri podučavanju i učenju stranog jezika. Ovo su bili prvi pokušaji da se na sistematski način predstave principi i dizajn silabusa (nastavnog plana i programa) u podučavanju jezika.

Paralelno proučavanju vokabulara takođe je pridat veliki značaj upotrebi gramatike i gramatičkim problemima koje učenik stranog jezika može da ima. Rezultat tih razmatranja i proučavanja je razvijanje tehnika koje će najbolje odgovarati predstavljanju gramatičkih struktura u učionici korišćenjem oralnog pristupa. Palmer, Hornbi i drugi britanski lingvisti analizirali su gramatiku engleskog jezika i klasifikovali je na osnovu rečeničnih sklopova, koji su kasnije nazvani tebele zamene (substitutiona tables).

Palmer, Hornbi i drugi britanski lingvisti su razvili pristup metodologiji koji uključuje sistematske principe selekcije-odabira (na osnovu kojih se biraju elementi gramatike i vokabulara), gradacije (tiču se organizacije i redosleda (sekvenciranja) odabranog materijala) i prezentacije (tehnik za predstavljanje i uvežbavanje elemenata kursa jezika). Iako su se njihove ideje o tome koje konkretno tehnike treba koristiti u učionici međusobno razlikovale, bili su saglasni u osnovnim principima koji su osnova *oralnog pristupa* podučavanju engleskog jezika.

Kao rezultat rada ovih naučnika *oralni pristup* je postao opšte prihvaćenim britanskim pristupom podučavanju engleskog jezika do 1950ih. Opisan je u mnogim

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

udžbenicima engleskog jezika iz tog perioda, a najpoznatiji je Hornbijev *Oksfordski Progresivni Kurs Engleskog Jezika Za Odrasle Učenike* (1954- 1956)¹⁹.

Tokom 1960ih godina jedan od najenergičnijih zastupnika oralnog pristupa bio je Australijanac Džorž Pitmen (Geoge Pittman) koji je sa svojim kolegama bio odgovoran za razvoj edukativnog materijala koji se zasnivao na *situacionom pristupu* (Situational Approach). Taj materijal se prvobitno koristio u Australiji, Novoj Gvineji i pacifičkim krajevima, a kasnije i širom sveta i štampan je 1965. godine pod nazivom *Situacioni engleski* (*Situational English*) (Richards i Rodgers, 2003: 39).

S vremenom činjenica da se jezik podučava / uči kroz prezentaciju situacija postala je najvažnijim elementom ovog pristupa. Otuda je u upotrebi preovladao naziv *pristup učenju kroz situacije* ili situacioni pristup.

Situacioni pristup može se okarakterisati i kao vrsta britanskog "strukturalizma" jer su britanski primenjeni lingvisti bili stanovišta da je u osnovi jezika govor, a da u srži govorne sposobnosti leže strukture (Richards i Rodgers, 2003: 40). Tako su oni pripremili pedagoške opise osnovnih gramatičkih struktura koje je trebalo da se prate dok se razvija metodologija. Kao nastavni materijal navode se : red reči, strukturalne reči, fleksije engleskog jezika, i sadržajne reči (Frisby, 1957: 134). Sa druge strane, Pitmen se u svom radu oslanjao na postulate teorije američkih lingvista, između ostalog Čarlsa Frajza (Charles Fries) koji je 1950ih još uvek bio nepoznat britanskim lingvistima. Oni su imali nešto drugačiji fokus i nešto izmenjenu verziju strukturalizma. U osnovi njihovog pristupa podučavanju i učenju jezika bila je prvenstveno situacija.

"Glavne aktivnosti u učionici kada se uče strukture engleskog jezika biće usmena vežba struktura. Usmena vežba kontrolisanih rečeničnih struktura treba da bude predstavljena u situacijama kako bi se pružio najveći stepen vežbe engleskog govora učenicima"²⁰ (Pittman, 1963: 179).

Što se teorije učenja tiče, situacioni pristup u osnovi ima biheviorističku teoriju stvaranja navika (habit learning theory). U središtu ovog pristupa je sam proces učenja, a ne uslovi potrebni za učenje. Po Palmeru (vidi Frisby, 1957: 136) tri su procesa

¹⁹ Oxord Progressive English Course for Adult Learners

²⁰ "Our principal classroom activity in the teaching of English structure will be the oral practice of structures. The oral practice of controlled sentence patterns should be given in situations to give the greatest amount of practice in English speech to the pupil."

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

prisutna pri učenju jezika: ”prijem znanja ili materijala, njegovo fiksiranje u pamćenju ponavljanjem, i njegova upotreba u stvarnim vežbama dok ne postane lična veština.”²¹

Kada govorimo o formiranju navika, od učenika se očekuje da reči stavljaju u tačne rečenične sklopove bez oklevanja i skoro bez razmišljanja. Takve navike u govoru postižu se slepim drilom i imitacijom (French, 1950, vol.3: 9).

Zagovornici *situacionog pristupa* takođe su zastupali induktivno podučavanje gramatike kao što je slučaj sa *direktnim metodom*. Po njima značenje reči ili gramatičkih struktura ne treba da bude dato ni na ciljnom ni na maternjem jeziku, već učenici treba da izvedu zaključke o značenju na osnovu situacije u kojoj se određeni vokabular koristi. Učenici dolaze do proširenja i upotrebe struktura u novim situacijama izvodjenjem opštih zaključaka (generalizacijom). Od njih se očekuje da primene jezik koji su naučili u učionici na situacije izvan nje. Pobornici ovog pristupa verovali su da dete na ovakav način uči maternji jezik, pa se smatralo da se isti procesi odvijaju i kada se uči strani jezik.

Cilj učenja korišćenjem *situacionog pristupa* je da nauči učenike praktičnoj upotrebi sve četiri jezičke veštine, što ga ne razlikuje od većine pristupa i metoda. Ono što čini razliku jeste da se veštinama pristupa preko strukture.

Tačnost u gramatici i izgovoru smatrala se najznačajnijom, pa se pri upotrebe stranog jezika po svaku cenu izbegavaju greške. Automatska kontrola osnovnih struktura i rečeničnih sklopova koja je fundamentalna za čitanje i pisanje postiže se radom na govoru. Pre nego što učenici pročitaju nove strukture i vokabular, oni im se prezentuju usmeno. Isto važi i za pisanje koje se izvodi iz govora (Richrads i Rodgers, 2003:41).

Kad se koristi situacioni pristup u nastavi stranih jezika, strukture se uvek prezentuju u rečenici, a vokabular se bira po tome koliko dobro omogućava da se nauče rečenični sklopovi. Silabus nije situacioni kako bi se pretpostavilo iz imena pristupa, već je organizovan oko struktura. S obzirom na to da se strukture uvek prezentuju u rečenicama, silabus se organizuje oko rečeničnih sklopova kojima će se uz dovoljan

²¹ ” As Palmer has pointed out, there are three processes in learning a language- receiving the knowledge or materials, fixing it in the memory by repetition, and using it in actual practice until it becomes a personal skill.”

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

broj sadržajnih reči (content words) biti prezentovan. Izbor vokabulara zasniva se na tome u kojoj meri omogućava da se prezentuju rečenični sklopovi (Frisby, 1957: 134).

Što se uloga učenika tiče, u početnim fazama učenja od učenika se jednostavno očekuje da slušaju i ponavljaju šta nastavnik kaže kao i da odgovaraju na pitanja i komande. Učenik nema kontrolu nad sadržajem učenja. U toj fazi, najvažnije je da se pogrešne navike izbegavaju po svaku cenu. A kasnije, kada se savladaju osnove učenici se ohrabruju da aktivnije učestvuju. To podrazumeva da učenici iniciraju odgovore i postavljaju jedni drugima pitanja, mada se svuda naglašava uvodjenje i vežba novih elemenata koje kontroliše nastavnik. (Davies, Roberts, and Rossner 1975:3-4)

Uloga nastavnika je da bude model, dirigent orkestra i organizator. Tokom prezentacije nastavnik postavlja situaciju u kojoj se stvara potreba za ciljnom strukturom, a zatim pruža model koji će učenici ponavljati. Tada nastavnik preuzima ulogu dirigenta orkestra koji kao da izvlači muziku iz izvodjača (Byrne, 1976: 2). Od njega se čeka da bude vešt, da koristeći pitanja, komande i druge načine da izvuče iz učenika tačne rečenice. Interakcijom tokom časa upravlja nastavnik koji između ostalog određuje i ritam u učionici. Tokom faze vežbe, učenicima se daje više mogućnosti da koriste jezik u manje kontrolisanim situacijama, ali nastavnik je uvek na oprezu i prati da se ne jave gramatičke i strukturalne greške kojima će se, ako se jave, pozabaviti tokom narednih časova. Po Pitmenu je organizacija obnavljanja je glavna uloga nastavnika. Po njemu, nastavnik je odgovoran da obezbedi vreme za svaku aktivnost, govorne vežbe koje će poslužiti kao potpora strukturama koje postoje u udžbeniku, obnavljanje, prilagodjavanje posebnim potrebama pojedinaca, testiranje i razvoju jezičkih aktivnosti koje nisu obuhvaćene udžbenikom (Pittman, 1963: 177-178).

Za uspeh ovog metoda, smatra se da je važnija je uloga nastavnika od samog udžbenika, jer udžbenik može samo da opiše aktivnosti, a nastavnik je taj koji će ih izvesti u učionici. Udžbenik se više smatra smernicom za nastavnika. On se sastoji od lekcija koje su organizovane oko različitih gramatičkih struktura. Važnost se pridaje vizuelnim pomagalicama koje se sastoje od velikih postera i tabela (wall charts), fleš kartica, slika, čiča gliša (stick figures) i tome sličnog. Vizuelna pomagala su zajedno sa gradiranim gramatičkim strukturama ključni elemenat nastave za one koji koriste ovaj pristup (Pittman, 1963: 176)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tipičan čas na kome se sprovodi *situacioni pristup* počinje govornim jezikom. Materijal se prvo prezentuje usmeno, a tek onda u pisanoj formi. Tokom čitavog časa u učionici se koristi ciljni jezik. Tipičan čas, dakle, započinje vežbom izgovora, akcenta i intonacije. Zatim se nastavlja sa glavnim delom časa koji je najčešće prezentacija nove strukture. Ona se odvija oralno. Prvo se obnavlja kako bi se pripremilo za novo gradivo, a zatim se prezentuju nova struktura ili vokabular. Nakon toga sledi usmeno uvežbavanje koje je najčešće dril. Na kraju se čita materijal koji je u vezi sa novom strukturom ili se rade pisane vežbe (Richards i Rodgers, 2003: 173)

Novi elementi jezika se uvode i vežbaju u situacijama, a poštuju se procedura selekcije vokabulara kako bi se obezbedilo da se u izbor uključi i jezički elementi za izražavanje funkcija (functional language). Pri tom se elementi gramatike gradiraju tako što se jednostavniji elementi prezentuju pre složenijih. Tek kad se uspostavi dovoljna leksička i gramatička osnova, uvode se čitanje i pisanje (ibid, 39).

I sama struktura koja se uvodi prikazuje se takodje u situaciji. Nastavnik koristi mimiku i ponavljanje da uvede nove rečenične sklopove i strukture, a zatim učenici ponavljaju čitave rečenice za njim. I drilovi se takodje vezuju za situacije (ibid, 168).

Što se aktivnosti u učionici tiče, koriste različite situacije za prezentovanje rečenica, a drilovanje za uvežbavanje rečeničnih sklopova. Kada kažu situacije, zagovornici ovog pristupa misle na konkretne predmete, slike i predmete iz stvarnog života koji će zajedno sa akcijom i gestovima predstaviti značenje jezika. Gde god je moguće zaključci o modelima rečenica izvode se iz pojedinačnog primera (Davies, Roberts, and Rossner, 1975:3).

Sem toga, u svrhe uvežbavanja prezentovanog jezičkog sadržaja nastavnici koriste *vežbe vodjenog ponavljanja* (guided repetition) i *aktivnosti supstitucije* (subtitutinal activities), kao i *horsko ponavljanje*, diktat, drilove i kontrolisane aktivnosti čitanja i pisanja koje su zasnovane na govorenju. A ponekad se koriste i vežbe u paru i rad u grupi. (Richards i Rodgers, 2003: 43)

Nastao kao nastavak i dalje razvijanje oralnog pristupa, *situacioni pristup* je okarakterisan modelom časa tzv P-V-P (na engleskom P-P-P: Presentation-Practice-Production): Prezentacija, Uvežbavanje, Produkcija, koji je bio aktuelan u nastavi engleskog kao stranog jezika 80ih i 90ih. Iako se smatra da je upotrebljavan u periodu od 1930ih do 1960.-ih, situacioni pristup se može naći u osnovi mnogih tekstova iz

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1980.-ih pa i kasnije. Smatra se da se udžbenici koji prate principe situacionog pristupa i dan danas koriste širom sveta, a naročito usučajevima kada se materijal zasniva na gramatičkom silabusu. Zbog svog naglašavanja usmenih vežbi, gramatike i rečeničnih sklopova smatra se da odgovara intuiciji nastavnika engleskog jezika u onim zemljama gde je na snazi nacionalni silabus zasnovan na gramatici (Richards i Rodgers, 2003:47).

1.4.4. Audiolingvalni metod (audio-lingual method)

Audiolingvalni metod je nastao u Americi i ima utemeljenje u strukturalnoj lingvistici i bihevorističkoj psihologiji Skinera. Nastao je kao odgovor na nove potrebe učenja stranih jezika tokom drugog svetskog rata. Vlada SAD je tokom drugog svetskog rata dala u zadatak univerzitetima da razviju program učenja stranih jezika za potrebe vojnog osoblja. U svrhe razvoja takvog programa uključilo se 55 američkih univerziteta (Richards i Rodgers, 2003: 50). Cilj programa za vojsku bio je da se učenici osposobe za visok nivo veštine u razgovoru (conversational proficiency) na nizu jezika, a za to su bili potrebni posebni kursevi stranih jezika.

Do tada su lingvisti kao što je na primer Leonard Bloomfield (Leonard Bloomfield), u okviru svojih istraživanja već razvili programe obuke jezika američkih Indijanaca i drugih jezika. Za takve jezike nisu postojali udžbenici. Tehnika kojom su se Bloomfield i drugi koristili nazivala se metodom informant: Informant je služio u svrhe izvora fraza i vokabulara, a takodje i rečenica za imitaciju, a lingvista koji nije znao jezik se obučavao kako da od informanta izvuče osnovne jezičke strukture. Na taj način su i lingvista i učenici postepeno uspevali da u vodjenom razgovoru (guided conversation) ovladaju osnovnim veštinama govorenja na stranom jeziku i osnovnim gramatičkim strukturama.

Ovakvi kursevi primenjeni su za potrebe vojske i trajali su od 3 do 6 nedelja. Bili su intenzivni i učenici su učili 10 sati dnevno 6 dana u nedelji. Od tog ukupnog vremena 15 sati je odlazilo na dril sa govornicima kojima je taj jezik maternji, a 20 do 30 sati je prolazilo u individualnom učenju (private study). Iako je ovaj metod trajao samo dve godine, privukao je ogromnu pažnju štampe i akademskih krugova. Glavna karakteristika mu je bila intenzivnost kontakta sa stranim jezikom, ali nije imao dovoljno razvijenu metodološku osnovu. Tokom ovog perioda lingvisti i primenjeni lingvisti

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

uključili su se u podučavanje engleskog jezika, a na nastanak i razvoj audiolinvalnog metoda 1950ih uticala je i činjenica da se sve više ukazivala potreba da strani studenti pre nego što krenu na američke univerzitet, a i tokom studiranja nauče engleski jezik (Richards i Rodgers, 2003: 51).

U osnovi *audiolingvalnog metoda* je strukturalni pristup jeziku. *Strukturalni pristup* jeziku razvio se kao reakcija na tradicionalne pristupe učenju jezika koji su povezivali učenje i proučavanje jezika sa filozofijom i mentalističkim pristupima gramatici. Do tada gramatika se smatrala granom logike, a gramatičke kategorije indo-evropskih jezika smatrane su predstavnicima idelanih kategorija jezika. Mnogi učenjaci devetnaestog veka smatrali su moderne evropske jezike iskvarenom verzijom klasične gramatike, a jezike iz ostalih krajeva sveta primitivnim i nedovoljno razvijenim (ibid, 54).

Reakcija na tradicionalnu gramatiku podstaknuta je takodje i opštim kretanjem nauke ka pozitivizmu i empirizmu, kao i početkom praktičnijih proučavanja jezika. Tako su se tokom 1930ih razvili naučni pristupi proučavanju jezika koji su obuhvatali sakupljanje primera onoga što govornici maternjeg jezika kažu i analizom različitih nivoa strukturalne organizacije, a ne na osnovu kategorija klasičnog latinskog jezika (ibid, 55).

Osnovna premisa strukturalnog pogleda na jezik je da je jezik sistem strukturalno povezanih elemenata za kodiranje značenja. Elementi koji čine sistem su foneme, morfeme, reči, strukture i tipovi rečenica.

Sem toga, jedna od važnih premisa strukturalnog pogleda na jezik da je jezik govor. Kako mnogi jezici nemaju pisanu formu, zastupalo se stanovište da jezik primarno ono što se govori, a sekundarno ono što je napisano (Brooks, 1964). Ovo stanovište bilo je u potpunoj suprotnosti sa dotadašnjim preovladjujućim uverenjima da je jezik pre svega ono što je napisano, a da je govor njegova nesavršena realizacija (Richards i Rodgers, 2003: 55).

Tokom 60ih godina principi biheviorističke psihologije takodje su bili uvršteni u audiolinvalni metod. Bihevioristička psihologija na jezik gleda kao na niz stimulusa i odgovora na stimuluse. Po bihevioristima, ljudski organizam je u stanju da izvede širok raspon ponašanja. Pojava takvih ponašanja zavisi od tri ključna elementa u učenju: stimulusa, koji služi da izazove ponašanje, reakcije- odgovora, koji je

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

podstaknut stimulusom i potkrepljenja (reinforcement) koji služi da označi ponašanje kao adekvatno ili neadekvatno i koji podstiče ili destimuliše takvo ponašanje u budućnosti (Skinner, 1957: 56, Brown, 1980: 34). Ukoliko nema potkrepljenja, ponašanje se neće ponovo javiti. Učenje jezika se shvata kao proces stvaranja navika (habit formation). Što se nešto češće ponavlja, to je veća verovatnoća da će se sa ponavljanjem stvoriti navika. Sa ponavljanjem navika je jača, a učenje veće.

Ako ovo primenimo na učenje jezika, organizam je učenik, a ponašanje koje je ovde u pitanju je verbalno ponašanje. Stimulus predstavlja ono što je prezentovano od stranog jezika, odgovor je reakcija učenika na stimulus, a potkrepljenje je pohvala nastavnika i ostalih učenika i unutrašnje zadovoljstvo sposobnošću da se koristi strani jezik (Richards i Rodgers, 2003: 56).

Svrha učenja jezika je da se nauči kako da se koristi jezik kako bi se komuniciralo, a uspešnost se pokazuje ovladavanjem nizom adekvatnih nizova stimulusa i odgovora. Pošto se smatra da govorni jezik treba da ima primat, pisanje pa i sam pisani tekst se predstavlja tek kasnije u procesu učenja.

Struktura se smatra najvažnijom i jedinstvenom za svaki jezik pa se u početnim fazama učenja nastavnik usmerava na uvežbavanje fonoloških i gramatičkih struktura više nego na vežbanje vokabulara (Richards i Rodgers, 2003: 56). Govorenje i slušanje imaju primat nad pisanjem i čitanjem koji ne samo da se uvode kasnije i da im se posvećuje manje pažnje već se i oni prvo uvode oralno. Vežbe izgovora prisutne od početka nastave odvijaju se najčešće u velikim laboratorijama gde se učenici uvežbavaju pomoću minimalnih parova (Larsen-Freeman, 2001: 46).

Kako je cilj učenja koristeći *audiolingvalni metod* da se učenici osposobe da komuniciraju, da bi to ostvario učenik mora da preuči (overlearn) maternji jezik ciljnim jezikom, tj. da nauči da koristi ciljni jezik automatski, bez zastajanja da razmišlja. Učenici sve to postižu tako što prevazilaze stare navike na maternjem jeziku i stvaraju nove navike na ciljnom jeziku (ibid, 45).

Učenje stranog jezika se, dakle, svodi se na proces mehaničkog stvaranja navika, a automatizam se postiže učenjem dijaloga napamet, imitiranjem i ponavljanjem. Drilovi se izvode na osnovu jezičkih obrazaca (patterns) koji se sadrže u dijalogima. Potkrepljuju se uspešni odgovori učenika. Do gramatičkih zakonitosti se dolazi induktivno na osnovu datih primera, a nikada se ne prezentuju eksplicitno.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Zagovornici *audiolingvalnog metoda* smatraju da je veoma važno da se učenici spreče da prave greške jer greške dovode do stvaranja loših navika. Kada do grešaka dodje, nastavnik mora odmah da ih ispravi. Pohvale (positive reinforcement) pomažu učenicima da razviju pravilne i tačne navike (Richards i Rodgers, 2003: 56).

Kako je u srži ovog metoda je usmeni jezik koji se predstavlja u kontekstu, osnovna uloga nastavnika je da bude model ciljnog jezika. Nastavnik treba da predstavi dobar model za učenika. Slušajući kako je potrebno da dijalog zvuči, učenici će biti u stanju da mimikom odglume model. Takodje je potrebno i da učenici nauče da odgovore i na verbalne i na neverbalne stimulse. Pošto svaki jezik ima konačan broj obrazaca, njihovo uvežbavanje će pomoći učenicima da stvore navike koje će im omogućiti da ih koriste. Učenici bi trebalo da stignu u fazu u kojoj automatski odgovaraju bez zastajanja da razmisle. Uloga nastavnika primenom ovog metoda podseća na dirigenta orkestra- diriguje, vodi, i kontroliše ponašanje učenika na ciljnom jeziku (Larsen-Freeman, 2001: 45).

Po zagovornicima *audiolingvalnog metoda* maternji jezik i strani jezik imaju odvojene lingvističke sisteme, pa se za navike upotrebe maternjeg jezika smatra se da loše utiču na stvaranje navika na stranom jeziku. Iz tog razloga maternji i strani jezik treba držati odvojeno kako bi maternji jezik što manje uticao na usvajanje stranog jezika. To se postiže tako što je strani jezik jedini koji se koristi u učionici, a nikako maternji jezik učenika. Kontrastivna analiza dva jezika pokazaće u kojim oblastima nastavnik može da očekuje najveći uticaj interferencije iz maternjeg jezika (Larsen-Freeman, 2001: 47) Najveći napor koji učenik treba da napravi je da "preuči" (overlearn) svoj maternji jezik.

Interakcija između učenika i nastavnika kreće se u smeru od nastavnika ka učeniku i nastavnik je taj koji je vodi. Postoji i interakcija učenik-učenik kada se izvode lančani drilovi (chain drills)(Larsen-Freeman, 2001: 47).

Što se evaluacije tiče, ona se odvija kroz testove u kojima se u pojedinačnoj vežbi tetira znanje samo jednog elementa strukture, a najčešća forma testova obuhvata rad sa minimalnim parovima (Larsen-Freeman, 2001: 47).

Tipičan čas održan *audiolingvalnom metodom* započinje tako što nastavnik čita ili učenici slušaju modela dijaloga koji sadrži ključne strukture koje su cilj učenja tog časa. Učenici zatim ponavljaju delove dijaloga individualno i horski. Nastavnik pr tom

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

obraća pažnju na izgovor, intonaciju i fluentnost. On odmah i direktno ispravlja greške u izgovoru i gramatici. Postepeno učenici pamte na pamet dijalog deo po deo. Ako je iskaz težak, razbija se na nekoliko fraza pa se one pamte. Dijalog se čita naglas i to horski tako što polovina učenika u glas čita jednu ulogu, a polovina drugu ulogu. Tokom ove faze učenici ne otvaraju udžbenike. Nakon toga dijalog se adaptira shodno potrebama učenika promenom ključnih reči, a onda se taj dijalog glumi.

Potom nastavnik bira određene strukture iz dijaloga jer će one poslužiti kao osnova za drilovanje obrazaca / struktura raličitih vrsta. U ovoj fazi učenicima se nude neka gramatička objašnjenja, ali su ona svedena na minimum.

U narednoj fazi časa učenici mogu da koriste udžbenik i moguće je vežbanje voklabulara, pisanja ili čitanje. Na početnom nivou učenja, pisanje se svodi na prepisivanje rečeničnih modela. Kada poodmaknu u fluentnosti učenici će pisati i varijacije na tekst sa određenom ključnom strukturom ili će pisati samostalne sastaveu čijoj izradi će im poslužiti pitanja.

Aktivnosti koje slede iz prethodnih mogu da budu vežbe i drilovi izgovora koje se odvijaju u laboratoriji (Richards i Rodgers, 2003: 65)

Što se tehnika tiče, najčešće se koriste razne vrste drilova kojima se vežba govorni jezik, minimalni parovi kojima se vežba izgovor i drilovanje i učenje dijaloga napamet.

Učenje dijaloga napamet odvija se tako što je nastavnik ima jednu ulogu u dijalogu, a učenik drugu. Često se i učenici dele u dva velika tima u odljenju i memorišu svoju ulogu, pa kad su je dovoljno uvežbali menjanju uologe i vežbaju ih horski dok ih ne nauče napamet.

Drilovi mogu da budu različitih vrsta. U svrhe uvežbavanja duge rečenice dijaloga koja učenicima zadaje poteškoće, nastavnik počinje sa poslednjim delom rečenice jer on sadrži informaciju, i učenici ga ponavljaju za njim. Nastavnik se polako kreće napred, a učenici ponavljaju rečeno dok ne uvežbaju ceo iskaz.

Dril u nizu (Chain dril) se organizuje tako što nastavnik postavlja pitanje jednom učeniku koji odgovara na njega, a zatim postavlja isto pitanje učniku do sebe. On mu odgovara i postavlja isto pitanje sledećem učeniku i sve tako. Ovakav dril pruža kontrolisanu, mada veoma ograničenu komunikaciju.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Dril zamene jedne informacije (Single-slot substitution drill) se odvija kada nastavnik izgovara jedan iskaz uloge iz dijaloga, a zatim izgovara i ključne reči sledećeg iskaza. Učenici ponavljaju prvi iskaz smeštajući ključne reči na pravom mestu u iskazu. Glavna svrha ovakve vežbe je da osposobi učenike da pronadju gde i šta u iskazu treba dopuniti.

Dril zamene više informacija (Multiple-slot drill) se razlikuje u odnosu na prethodni po tome što nastavnik daje ključne reči koje mogu da se uklope na više mesta u iskazu. Od učenika se očekuje da prepoznaju koja su ključne reči vrsta reči i gde mogu da se ubace u iskazu kao i da istovremeno naprave promene vezane za slaganje subjekta i glagola. Kada pronadju gde i kako da dopune iskaz, učenici izgovaraju iskaz iz dijaloga (Larsen-Freeman, 2001: 48)

Dril transformacije (Transformation drill) se organizuje tako što nastavnik daje učenicima neki iskaz, a od njih se očekuje da naprave upitan ili odričan ili potvrđan oblik na osnovu iskaza.

Dril pitanja i odgovora sastoji se iz nastavnikovog pitanja na koje učenici treba da odgovore što pre bez razmišljanja.

Upotreba minimalnih parova odnosi se na vežbe izgovora.

Dovršavanje dijaloga se odvija tako što učenici popunjavaju praznine u dijalogu rečima koje nedostaju. (Larsen-Freeman, 2001: 49)

Audiolingvalni metod bio je na svom vrhuncu 1960.-ih godina i tada je to bio metod kojim se učio engleski kao drugi i strani jezik. Promene u lingvističkoj teoriji nastale šezdesetih, a čiji je zagovornik bio Noam Čomski (Noam Chomsky), dovele su do odbacivanja strukturalističkog pristupa jeziku, a kao i biheviorističke teorije učenja jezika. Po Čomskom učenje jezika nije usvajanje struktura stvaranjem navika. Po njemu uobičajeno lingvističko ponašanje podrazumeva inovaciju, tj. tendenciju i sposobnost tvorbe nove rečenice u skladu sa opštim apstraktnim pravilima.²²

Teorija transformacione gramtike Čomskog zastupala je stanovište da fundamentalne karakteristike jezika potiču od urođenih aspekata uma i od toga kako ljudi procesuju iskustvo kroz jezik. Sem toga, Čomski je ponudio i alternativnu teoriju kako se uči jezik onoj za koju su se zalagali bihevioristi. Oni su tvrdili da je učenje

²² "Ordinary linguistic behaviour characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy" (Chomsky, 1966: 153).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

jezika u biti isto kao i bilo koje drugo učenje. U njegovoj osnovi je stimulus na koji se javlja odgovor i koji se dalje učvršćuje ponavljanjem i asocijacijom. Čomski je smatrao da ovakva teorija učenja jezika nije tačna jer većina ljudskog jezičkog ponašanja se ne sastoji od imitacije već od stvaranja novih rečenica na osnovu poynavanja apstraktilih pravila koja im stoje u osnovi. Rečenice se dakle ne uče ponavljanjem i imitiranjem već se "generišu" iz "kompetencije" učenika koja im stoje u osnovi (Richards i Rodgers, 2003: 66)

Postavilo se pitanje i svrshodnosti i uspešnosti čitave paradigme *audiolingvalnog metoda*- stvaranje obrazaca, drilovanje pamćenje- učenje napamet.

1.4.5. Totalni fizički odgovor

Totalni fizički odgovor (the total physical response), kako se iz imena može pretpostaviti, je metod učenja jezika koji daje prvenstvo nastavi slušanja. Ovaj metod razvio je Džejmz Ašer (James Asher), profesor psihologije na univerzitetu San Hoze u Kaliforniji. U njegovoj osnovi je više uticaja, a među njima su razvojna psihologija, teorija učenja i humanistička pedagogija i tehnike za podučavanje jezika za koje su se zalagali Harold i Doroti Palmer 1925. (Richards i Rodgers, 2003:73). Njegov autor pokušao je da napravi koordinaciju govora i pokreta, odnosno da podučava jezik kroz fizičku (motornu) aktivnost.

1960.-ih i 70.-ih godina istraživanja učenja jezika podstakla su hipotezu da učenje jezika treba da započne sa razumevanjem, a da tek kasnije sledi produkcija (Winitz, 1981). U to vreme smatralo se da će se govorenje javiti spontano, tek pošto učenik internalizuje veliku mapu kako jezik funkcioniše (Larsen – Freeman, 2003: 107). Na početku to govorenje neće biti savršeno, ali će postepno postajati sve bliže stranom jeziku.

Kao dokaz za gore navedeno poslužila je činjenica da upravo na ovaj način dete usvaja maternji jezik. Odojče provede mesece slušajući maternji jezik, pre no što izgovori neku reč. Ono ima dovoljno vremena da razazna zvukove koje čuje. Niko mu ne govori šta mora da govori. Dete bira da govori onda kada je spremno. Jezik kojim se detetu uglavnom obraća, po Ašeru, su komande / naredbe, na koje deca prvenstveno odgovaraju fizički pre no što počnu da proizvode verbalne odgovore. Po njemu takav pristup je potrebno imati i u nastavi stranog jezika (Larsen- Freeman, 2003: 107).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Ono što je zajedničko *totalnom fizičkom* odgovoru sa humanističkom psihologijom je uloga afektivnih (emocionalnih) faktora u nastavi jezika. Ašer je bio uverenja da metod koji nije zahtevan u smislu lingvističke produkcije i koji podrazumeva pokrete nalik na igru smanjuje nivo stresa kod učenika. Po njemu, takav pristup kod njih budi pozitivno raspoloženje, a ono olakšava učenje (Richards i Rodgers, 2001: 73).

U osnovi *metoda totalnog fizičkog odgovora* je gramatički utemeljen pristup jeziku. Ašer je tvrdio da se većina gramatičkih struktura stranog jezika i stotine elemenata vokabulara mogu naučiti kroz upotrebu imperativa. Glagol, a naročito glagol u imperativu, je centralni lingvistički motiv oko koga treba organizovati upotreba jezika i učenje (Asher, 1977:4).

Uz to, Ašer je smatrao da je u osnovi pedagogije podučavanja jezika teorija jezika koja se bazira na stimulusu i odgovoru. A kako bi se entiteti uskladištili i bili zapamćeni zastupao je stanovište tzv. "teorije tragova" ("trace theory") u psihologiji pamćenja po kome što se češće i što se intenzivnije pravi trag i veza u sećanju, to je jača asocijacija u sećanju i veća verovatnoća da se nečega setimo. Veza može da se pravi verbalno ponavljanjem (by rote repetition) ili pomoću asocijacije sa motornom aktivnosti. Ako se verbalno postavljanje tragova kominuje sa motornom aktivnosti, to povećava mogućnost uspešnog sećanja.

Ašer je dalje detaljno razradio tri hipoteze svoje teorije učenja navodeći šta je to što on smatra da olakšava ili otežava učenje stranog jezika. Po njemu:

Postoji specifičan urođeni bioprogram učenja jezika, koji definiše optimalnu stazu za razvoj prvog i stranog jezika. Sem toga, učenje prvog i drugog jezika predstavljaju paralelne procese.

Lateralizacija mozga definiše različite funkcije učenja u levoj i desnoj hemisferi mozga, a stres (afektivni filter) se postavlja između čina učenja i onoga što treba da bude naučeno; što je stres manji učenje je veće (Richards i Rodgers, 2003: 74)

Pri tome sledeća tri elementa su po Ašeru ključna za uspešno učenje:

"Deca razvijaju kompetenciju slušanja pre no što razviju sposobnost da govore. Na ranom nivou usvajanja maternjeg jezika, oni razumeju i složene iskaze koje ne umeju spontano da proizvedu ili imitiraju.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Sposobnost dece da imaju listening comprehension se usvaja zato što se od dece traži da fizički odgovore na govorni jezik koji dobijaju u obliku komandi roditelja.

Kada se jednom stvori osnova u vežbanju slušanja, govor se razvija prirodno i bez napora (Richards i Rodgers, 2003: 74) ”.

Svoje pretpostavke Ašer je zasnivao na postojanju bioprograma u mozgu koji definiše optimalni red po kome se usvaja prvi i drugi jezik. Na osnovu tog bioprograma, učenik stranog jezika će paralelno procesu usvajanja maternjeg jezika prvo internalizovati kognitivnu mapu ciljnog jezika kroz vežbe slušanja koje će pratiti fizički pokret. A govor i druge produktivne veštine bi trebalo da se u nastavu uključe kasnije.

Metod *totalnog fizičkog* odgovora usmeren je na desnu hemisferu mozga, dok je većina metoda učenja drugog stranog jezika usmerena na levu hemisferu mozga. Pozivajući se na rad Pijažea²³, Ašer je smatrao da dete koje uči maternji jezik usvaja jezik kroz motorni pokret, a to je aktivnost desne hemisfere mozga. Po njemu pre nego što dodje do procesuiranja jezika od strane leve hemisfere mozga, neophodno je da dodje do aktivnosti leve hemisfere mozga. Isto važi i za odrasle učenike stranog jezika. Odrasli treba da procesuiraju jezik pravim motornim veštinama desne hemisfere mozga dok je leva zadužena za posmatranje i učenje. Ašer je tvrdio da će, kada se odigra dovoljno učenja desne hemisfere mozga, leva hemisfera biti podstaknuta da proizvodi jezik i da inicira druge, apstraktnije jezičke procese (Richards i Rodgers, 2003: 75, Asher, 1977: 4).

Po Ašeru, važan uslov uspešnog učenja stranog jezika je odsustvo stresa. Imajući u vidu da se učenje maternjeg jezika odvija u okruženju u kome ne postoji stres, potrebno je i da učenje stranog jezika bude organizovano u takvom okruženju. Za razliku od toga, klima u kojoj odrasli uče strani jezik je puna stresa i anksioznosti. Zato je po Ašeru ključ učenja jezika učenje koje je oslobođeno stresa. Ono je ostvarivo tako što ćemo se uključiti u bioprogram razvoja jezika kako bi se na taj način ponovo osvojila opuštena i prijatna iskustva koja prate učenje prvog jezika. Da bi se to postiglo pažnja učenika usmerava se na značenju koje se interpretira kroz pokret, a ne na jezičke forme koje se proučavaju kao apstraktne kategorije. Na taj način se učenik oslobadja

²³ O radu Pijažea više u narednim poglavljima

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

stresnih situacija i u stanju je da svu svoju energiju posveti učenju. (Richards i Rodgers, 2003: 75)

Opšti cilj učenja jezika po *metodu totalnog fizičkog odgovora* pre svega je osposobljavanje učenika za usmenu proficienciju na početnom nivou. Kako je razumevanje sredstvo da se dodje do cilja, krajnji cilj je da se učenici osposobe za osnovne veštine govorenja. Cilj kursa pri kom se podučava metodom totalnog fizičkog odgovora je da osposobi učenike za nesputanu komunikaciju koja je razumljiva govorniku maternjeg jezika. Ne navodi se šta je potrebno da nastavnik konkretno uraditi kako bi se ostvario taj opšti cilj, jer se smatra da su detaljni ciljevi individualni i specifični za svakog pojedinačnog učenika. (ibid, 76)

O vrsti silabusa koji Ašer zastupa može se zaključiti na osnovu vrsta aktivnosti koje su u učionici prisutne. Silabus je zasnovan na rečenicama, pri čemu je gramatički i leksički kriterijum primaran u odabiru elemenata koji će se podučavati. *Metod totalnog fizičkog odgovora* primarnu pažnju posvećuje značenju, što ga razlikuje od onih metoda koji us onovi imaju strukturalni pogled na jezik. Gramatika se prezentuje na induktivan način, a broj leksičkih elemenata koji se u toku jednog časa prezentuju kreće se od 12 do 36 zavisno od veličine grupe i faze učenja (Asher, 1977:42)

Glavna aktivnost u učionici su *drilovi u obliku imperativa* koji se koriste da se kod učenika proizvedu pokreti i aktivnosti. Dijalozi u kojima je zastupljena konverzacija uvode se tek nakon 120 časova učenja. Sem toga, koristi se i igranje uloga (role play) koja za temu imaju svakodnevene situacije kao što su one u restoranu, supermarketu, na benzinskoj pumpi.

Što se tiče uloga učenika i nastavnika, primarna uloga učenika u učionici u kojoj se koristi *totalni fizički odgovor* je uloga slušaoca i onoga ko izvodi aktivnosti (performer). Oni pažljivo slušaju nastavnika i na njegove komande odgovaraju fizičkom aktivnošću. Od učenika se takođe očekuje da odgovore na nove kombinacije leksičkih elemenata koji su korišćeni ranije. Oni sami nadgledaju i vrše evaluaciju svog napretka. Učenici se ohrabruju se da govore onda kada su spremni, tj. kada je osnova jezika internalizovana u dovoljnoj meri (Richards i Rodgers, 2003: 76).

Uloga nastavnika u totalnom fizičkom odgovoru je aktivna i direktna. On je taj koji odlučuje šta da podučava; on je model i prenter novih materijala, i onaj koji

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

odlučuje koje prpratne materijale da koristi u učionici, a preporučuju se i detaljni planovi časa. Ašer, međutim naglašava, da uloga nastavnika nije toliko da podučava koliko da pruži priliku za učenje. Po njemu, nastavnik je odgovoran za pružanje najboljeg mogućeg izlaganja učenika jeziku kako bi on internalizovao osnovna pravila ciljnog jezika. Nastavnik kontrliše jezički input koji učenici primaju, nudeći sirovi materijal za "kognitivnu mapu" koju će učenici konstruisati u svom umu. Sem toga, nastavnici treba da dozvole da se veštine govorenja razviju kod učenika brzinom koja je učenicima prirodna (Richards i Rodgers, 2003: 76) U prvim fazama učenja nastavnik je režiser sveukupnog ponašanja učenika, a učenici sa svoje strane imitiraju svo ponašanje nastavnika. Posle oko deset do dvadeset časova nastave, smatra se da su učenici spremni da govore, pa može da dodje zamena uloga kada učenici diriguju ponašanje nastavnika i ostalih učenika (ibid).

Tipičan čas *totalnog fizičkog odgovora* započinje tako što nastavnik pruža model jezika. Nastavnik izdaje komande učenicima i izvršava ih zajedno sa njima. U drugoj fazi učenici sami izvode komande / naredbe i tako pokazuju da ih razumeju. Oni koji su eventualno posmatrali u prvoj fazi sada imaju prilku da pokažu da su razumeli izvodeći komande. U sledećoj fazi nastavnik kombinuje elementa komandi sa ciljem da razvije fleksibilnost učenika prema nepozatim rečenicama, a naredbe su često šaljive. Kada nauče da odgovore / reaguju na usmene komande, učenici uče da ih pišu i čitaju, a kada budu spremni da govore, učenici preuzimaju ulogu i izdaju komande (Larsen-Freeman, 2003: 114)

Što se upotrebe maternjeg jezika tiče, *totalni fizički odgovor* se uvodi na maternjem jeziku učenika. Nakon toga maternji jezik se koristi veoma retko ili ni malo. Smatra se da je značenje jasno kada se ilustruje komandama (ibid)

Nastavnici će odmah znati da li je učenik razumeo input tako što posmatraju da li učenici izvode komande ili ne. Na taj način će moći da izvrše evaluaciju (Larsen-Freeman, 2003: 114)

Što se grešaka tiče, od učenika se očekuje da prave greške kada počnu da govore, a od nastavnika da budu tolerantni i da ispravljaju samo najveće greške i to veoma pažljivo. Tek kasnije, kada učenici budu postigli viši nivo znanja stranog jezika, počinju da se ispravljaju sitnije greške (ibid). Ono što je važno da nastavnik ima u vidu je da kada daje povratnu informaciju učenicima, on treba da se rukovodi

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

primerom roditelja koji daje povratnu informaciju detetu. Na početku, roditelji veoma malo ispravljaju, ali kako dete raste manje tolerišu greške u govoru. Na sličan način bi trebalo da se ponašaju i nastavnici: da u početnim fazama ne ispravljau učenike jer to može da ih inhibira. Kako vreme protiče, od nastavnika se očekuje da više ispravljaju (Richards i Rodgers, 2003: 76).

1.4.6. Tihi način (the Silent Way)

Metod tihog načina nastao je kao kritika *audiolingvalnog metoda*. Ta kritika odnosila se na činjenicu da znanja stečena u učionici učenici nisu bili sposobni da prenesu i na svet izvan nje. Sem toga, kako je već rečeno, Noam Čomski je kritikovao i ideju o stvaranju navika činjenicom da deca proizvode iskaze koje nikada nisu čula. Čomski se zalagao da postoji znanje koje je u osnovi apstraktnih pravila, a koje nam omogućava da razumemo nove iskaze. Po njemu, jezik nije stvaranje navika već obrazovanje pravila. Prema tome, usvajanje jezika je proces po kome ljudi koriste svoj proces mišljenja i razmišljanja ili kogniciju da otkriju pravila jezika koji usvajaju.

Kada se pažnja naučnika premestila na ljudsko mišljenje (kogniciju) nastao je *kognitivni pristup* učenju jezika (Celce-Murcia, 1991: 23). U osnovi *kognitivnog pristupa* je shvatanje da su učenici mnogo više od onih koji odgovaraju na stimuluse. Oni su aktivno odgovorni za svoje učenje i učestvuju u stvaranju hipoteza kako bi otkrili pravila po kojima jezik funkcioniše. Po ovom pristupu, greške su nužan deo učenja i pokazuju da učenici testiraju svoje hipoteze. Tokom 70.-ih godina postojalo je veliko interesovanje za *kognitivni pristup* i razvijen je materijal koji na deduktivan i induktivan način pristup gramatici. Međutim, ni jedan metod podučavanja jezika nije se direktno razvio iz kognitivnog metoda, već je kao posledica promena u naučnom razmišljanju nastalo nekoliko inovativnih metoda. Jedan od njih je *metod tihog načina*.

Iako *metod tihog načina* nije direktno potekao iz *kognitivnog pristupa*, imaju nekoliko zajedničkih principa. *Tihi način* je metod podučavanja jezika koji je osmislio Kaleb Gategno (Caleb Gattegno, 1972). Njegova osnovna premisa je da nastavnik treba što više da ćuti u učionici, ali da treba da što više ohrabruje učenika da što više proizvodi jezik. Gategno je u ovaj metod uneo svoja prethodna iskustva dizajnera programa za čitanje i matematiku te odatle (charts) u boji i štapići (cuisinaire rods).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

U osnovi Gategnovog metoda je shvatanje da će učenje biti olakšano (facilitated) ako učenik otkriva ili stvara svoje shvatanje, pre nego u slučajevima kada se priseća ili ponavlja ono što je naučio. Učenje takodje olakšavaju prateći (mediating) fizički objekti, a olakšava se i rešavanjem problema do kojih dolazi kako bi se naučio nastavni materijal (Ričards i Rodgers, 2003:81)

Prema tome, učenje se svodi na aktivnost rešavanja problema, u kojoj je učenik glavni akter, a ne pasivni nego slušalac iz pozadine. U svrhe potpomaganja procesa učenja, pamćenja i sećanja učenika sem štapića koriste se i tabele za izgovor u boji (color- coded pronunciation charts, koje se još nazivaju i Fidelove tablice)(Richards i Rodgers, 2003: 81).

Gledište da se učenje odvija kroz rešavanje problema može se ilustrovati rečima Bendžamina Frenklina:

”Tell me and I forget
Teach me and I remember
Involve me and I learn.”

Gategno je imao skeptičan stav prema ulozi lingvističke teorije u podučavanju jezika. Po njemu, važno je da se uhvati ”duh” jezika (the spirit of the language) pod čim se podrazumeva način na koji je svaki jezik ustrojen tj. od fonoloških i suprasegmentalnih elemenata koji su jedinstveni po svojoj kombinaciji glasova i melodija. On smatra da učenik treba da stvori osećaj za ovaj aspekt stranog jezika koji uči što je pre moguće (Gattegno, 1972: 84).

Gategno je smatrao da je učenje drugog jezika suštinski različito od učenja maternjeg jezika. Iako smatra da učenik stranog jezika treba da se vrati u fazu bebe koja uči jezik i da se ”preda”, on ipak ne može da na isti način uči strani jezik kao da je maternji zbog svega što već zna (Gattegno 1972: 11). Zato po Gategnu „prirodni i direktni metod,, greše. On predlaže pristup koji je ”veštački”, koji će zameniti ”prirodni metod” i koji je iz određenih razloga strogo kontrolisan. Taj veštački pristup (artificial approach) odnosi se na princip da uspešno učenje podrazumeva posvećenost pojedinca usvajanju jezika korišćenjem tihe svesnosti, a zatim aktivnog pokušaja. Primat daje učenju nad podučavanjem, što u centar stavlja učenika, njegove prioritete i posvećenost. Ja učenika, po Gategnu se sastoji od dva sistema: sistema učenja i sistema pamćenja (retaining). Sistem učenja se aktivira samo ostvarivanjem

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

inteligentne svesnosti²⁴. Tišina se smatra najboljim sredstvom učenja zato što se tako učenici koncentrišu da urade zadatak i da upotrebe sva potencijalna sredstva kako bi to ostvarili. Ponavljanje je u suprotnosti sa tišinom jer zauzima previše vremena i čini da um bude neroganizovan.²⁵ Na osnovu svega gore navedenog može se zaključiti da je tišina ta koja pomaže opreznosti i budnosti (alertness), koncentraciji i mentalnoj organizaciji (Richards i Roders, 2003: 83).

Po Gategnu svesnost je nešto što se može naučiti. Kako pojedinac uči u svesnoti, to njegove sposobnosti postaju veće što više uči. Zastupnici *tihog načina* tvrde da upotreba ovakvog pristupa jeziku može da olakša ono što psiholozi nazivaju učenje kako se uči ("learning to learn"). Proces kojim se razvija svesnost sastoji se iz pažnje, produkcije, samokorekcije i apsorpcije, učenici koji uče tihim načinom razviće unutrašnje kriterijume koji će imati glavnu ulogu za njih i njihovo obrazovanje tokom čitavog njihovog života (Gattegno, 1976: 29). Upravo su ti unutrašnji kriterijumi i samosvesnost ono za šta pobornici ovog pristupa tvrde da ga suštinski odvaja od drugih pristupa jeziku; a samosvest je ono što učenike maternjeg jezika koji tu osobinu ne poseduju ili je veoma malo vežbaju razlikuje od učenika stranog jezika (Richards i Rodgers, 2003: 83).

Glavni cilj učenja stranog jezika po zastupnicima *tihog načina* je da se učenici početnog nivoa sopsobe da sa lakoćom govore i slušaju osnovne elementa ciljnog jezika. Sem toga, cilj učenja jezika je fluentnost jezika bliska govorniku kome je to maternji jezik, kao i tačan izgovor i ovladavanje prozodijskim elementima ciljnog jezika. Neposredni cilj je da se učenici obuču u osnovnom praktičnom znanju gramatike (ibid).

Učenici treba se osposobe da koriste jezik za samoizražavanje- da umeju da izraze svoje misli, precepcije i osećanja. Da bi u tome uspeli, neophodno je da razviju nezavisnost u odnosu na nastavnika i da razviju unutrašnje kriterijume tačnosti (correctness). To će postići tako što će se oslanjati na sebe same, pa se od nastavnika

²⁴ "The learner must constantly test his powers to abstract, analyze, synthesize and integrate" (Scott and Page, 1982: 273)

²⁵ "... repetition consumes time and encourages the scattered mind to remain scattered." (Gattegno, 1976: 80)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

očekuje da im pruži samo ono što je pasolutno neophodno da promoviše njihovo znanje(''promote their learning'') (Richards i Rodgers, 2003: 64).

Što se organizacije jezika koji treba prezentovati tiče, tihi način zastupa strukturalni pristup jeziku. Osnovna jedinica podučavanja je rečenica, a nastavnik se usresredjuje na propizicionalno značenje (propositional meaning) više nego na komunikativnu vrednost. Učenicima se prezentuju strukturalni obrasci ciljnog jezika i oni uče gramatička pravila induktivno. Centralno mesto učenja jezika pridaje se vokabularu, i smatra se da je izbor vokbulara ključan. Najvažniji vokabular odnosi se na funkcionalne i raznovrsne reči ciljnog jezika koje ne moraju da imaju pandan u maternjem jeziku učenika. Ovaj ''funkcionalni vokabular'' je ključ za razumevanje ''duha'' jezika po Gategnu (Richards i Rodgers, 2003: 82) Silabus *tihog načina* je u osnovi strukturalni. Lekcije se zanivaju na obradi gramatičkih elemenata i vokabulara, ali nije detaljno prikazano koji elementi i na koji način treba da budu prezentovani. Elementi jezika se uvode po gramatičkoj složenosti, u odnosu na ono što je prethodno prezentovano, i lakoći da se predstave vizuelno.

Po zagovornicima *tihog načina* podučavanje podrazumeva da nastavnik jednom predstavi neki elemenat, koristeći neverbalne znake da prenese značenje. Nastavnik zatim testira učenike, tačnije izvlače iz njih informacije (elicitation) i oblikovanje njihovu produkcije, a sve to izvodi na što tiši način. Konačno, nastavnik posmatra / nadgleda interakciju učenika jednog sa drugim, pa će možda čak i napustiti prostoriju dok se učenici bore sa novim lingvističkim sredstvima. Nastavnik koristi gestikulaciju, tabele i sl. kako bi uobličio odgovore učenika. Samtra se da liči na pisca scenarija koji bira i piše didaskalije, uspostavlja raspoloženje, modeluje akciju, određuje glumce i kritičar je izvođenja. Zato je možda najzahtevniji elemenat podučavanja metodom tihog načina za nastavnika je da se uzdrži od modelovanja, ponovnog modelovanja, pomoći i direktnog traženja odgovora od učenika.

Od učenika se očekuje da razviju nezavisnost, autonomiju, i odgovornost. Cilj tihog načina je da se učenici učine nezavisnim. Nezavisni učenici su oni koji su svesni da moraju da se pouzdaju u sopstvene snage i da iskoriste znanje svog sopstvenog jezika za učenje stranog jezika. Učenici su prinudjeni da razviju svoj ''unutrašnji kriterijum'' i da ispravljaju sami sebe zato što nastavnik ne pribegava ispravljanju grešaka i modelovanju. Odsustvo objašnjenja zahteva od učenika da sami dodju do

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

zaključaka i izvedu generalne zaključke, i formulišu sva pravila za koja smatraju da je potrebno formulisati. Pošto se učenici se mogu osloniti samo na sebe ili na grupu pa je važno da nauče da saraduju, a ne da se takmiče.

Po Gategnu učenici koji su na početnom nivou (elementary level) znanja stranog jezika treba da budu u stanju da:

”Odgovore jasno i tačno na osnovna pitanja u vezi sa njima, njihovom obrazovanjem, porodicom, svakodnevnim događajima, da govore sa dobrim akcentom, da daju pisani ili usmeni prikaz slike, da odgovaraju na opšta pitanja o kulturi i književnosti govornika ciljnog jezika, da su sposobni da na adekvatan način rade sledeće oblasti: speling, gramatiku (produkcija), reading comprehension i pisanje” (Gattegno, 1972: 81-83).

Aktivnosti i zadaci *tihog načina* imaju za funkciju da ohrabre učenike i oblikuju njihov usmeni odgovor bez direktnog usmenog uputstva ili nepotrebno pružanja modela koje obavlja nastavnik. Osnovni zadaci su jednostavni jezički zadaci u kojima nastavnik pruža model za reč, frazu ili rečenicu, a onda izvlači (elicit) odgovore od učenika. Učenici zatim stvaraju svoje sopstvene iskaze spajajući nove i stare informacije. Tabele, štapići i druga pomoćna sredstva koriste se kako bi se izvukao odgovor od učenika. Nastavnik pruža model u minimalnoj meri, mada on uglavnom upravlja aktivnostima. Odovori na komande, pitanja i vizulene cues čine osnovu aktivnosti u učionici. (Larsen-Freeman, 2003:65)

Što se tehnika koje se primenjuju u učionici tiče, u toku prvog dela časa u središtu je izgovor. Nakon što je pokazao na određeni glas na tabeli, nastavnik će prvo modelovati njegov izgovor, a zatim će u tišini pokazati na pojedinačne simbole i kombinacije iskaza, i nadgledati iskaze učenika. Tokom faze uvežbavanj na primer, nastavnik će reći reč, a učenici će pogađati od kojeg se niza simbola sastoji reč. Kada se završi vežbanje glasova jezika, rečeničnih konstrukcija i struktura, na red dolazi uvežbavanje vokbulara. Nastavnik modeluje iskaz dok stvara vizulenu realizaciju koristeći štapiće u boji. Nakon toga učenici pokušavaju da proizvedu iskaz, a nastavnik im ukazuje koliko je prihvatljivo to što su proizveli. Ako je odgovor netačan, nastavnik pokušava da preoblikuje iskaz ili ga drugi učenik proizvodi. Kada se uvede i razume struktura, nastavnik će stvoriti situaciju u kojoj će učenici vežbati tu strukturu

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

upotrebom štapića. Upotrebom štapića i tabela moguće je da se proizvedu varijacije glavne teme.

U osnovi tihog načina je strukturalni silabus, a časovi se planiraju na osnovu gramatičkih sadržaja i vokabulara koji su sa njim povezani. Silabus nije fiksan i linearan već nastavnik počinje od onoga što učenici znaju i gradi dalje od jende do druge strukture. Ne postoji detaljan opis, selekcija i redosled gramatičkih saržaja i vokabulara koji treba da bude prezentovan. Smatra se da gramatički sadržaji treba da se uvode postupno, po složenosti i na osnovu odnosa sa prethodno uvedenim sadržajima, a takodje važnu ulogu u odabiru ima i lakoća kojom mogu da se predstave vizuelno (Richards i Rodgers, 2003: 84). Na početku učenja vokabular je delimično ograničen. Kako se proširuje učenikov repertoar strukture koje su prethodno uvedene se neprestano recikliraju na taj način se silabus razvija na osnovu potreba učenika (Larsen-Freeman, 2003: 66).

Što se tiče oblasti jezika koje su najviše zastupljene, izgovor je oblast na kojoj se radi od samog početka s obzirom na to da su glasovi osnovna jedinica svakog jezika. Vašnost se pridaje i melodiji jezika koji učenik uči. Nastava se organizuje tako da su od početka sve četiri veštine razvijene, a vodi se računa o redosledu pa učenici uče da čitaju i pišu ono što su već naučili da proizvode usmeno. U srži je na strukturama jezika, mada eksplicitna gramatička pravila nikada neće biti prezentovana, a veštine služe da utvrde i ojačaju ono što učenik uči (Larsen-Freeman, 2003: 66).

Upotreba maternjeg jezika rezervisana je za davanje instrukcija kada je to neophodno ili kada je potrebno da se učeniku pomogne da poboljša svoj izgovor. U početnim fazama učenja maternji jezik se takodje koristi tokom delova časa kad nastavnik dobija od učenika povratnu informaciju o prethodnom iskustvu na času (feedback sessions). Ne koristi se prvodjenje jer se značenje prenosi usmeravanjem pažnje učenika na ono što se uči. Znanje koje učenici imaju o svom maternjem jeziku nastavnik može da iskoristi u nastavi stranog jezika tako što će krenuti od elemenata koji su slični ili isti u oba jezika i na osnovu već postojećeg znanja graditi dalje. (Larsen-Freeman, 2003: 67)

Evaluacija se sprovodi tako što nastavnik sve vreme učenja procenjuje znanje učenika. Kako pobornici ovog pristupa smatraju da je učenje podređeno podučavanju, dužnost nastavnika je da bude svestan potreba svojih učenika i da se za njih pobrine.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kriterijum po kome nastavnik zaključuje da li je učenik nešto naučio je učenikova sposobnost da prenese ono što je naučio na nove kontekste. (Larsen-Freeman, 2003: 67)

Pošto je cilj učenja da učenik razvije unutrašnje kriterijume, nastavnik ne kritikuje niti hvali kako ne se ne bi mešao u razvoj unutrašnjih kriterijuma. On je svestan da učenici uče različitim tempom i od njih očekuje stalni napredak, a ne savršenstvo. (Larsen-Freeman, 2003: 66)

Što se odnosa prema greškama tiče, one se smatraju prirodnim, neizbežnim delom procesa učenja jer se učenici izlažu istraživanju jezika. Nastavnik koristi greške učenika kao onsovu za odlučivanje na čemu će dalje raditi. On radi sa učenicima na razvijanju samo-korekcije / samo-ispravljanja. Smatra se da učenici neće mnogo naučiti ako im se pružaju tačni odgovori i ispravan jezik. Potrebno je da učenici nauče da slušaju sami sebe i da porede ono što su proizveli sa unutrašnjim kriterijumima. Tek kao poslednje sredstvo nastavnik pruža tačan/ ispravan jezik, i to tek onda kada učenici nisu u stanju da isprave sami sebe, a to ne mogu ni njihovi vršnjaci. ((Larsen-Freeman, 2003: 66)

Uloga nastavnika tokom većeg dela interakcije sa učenikom je da čuti. To je možda najneobičniji i najteži deo za nastavnika. Uprkos tome, nastavnik je veoma aktivan (navodi učenike da postanu svesni, pažljivo sluša ono što govore i u tišini im pomaže da dodju do produkcije koristeći neverbalne znakove). Kada progovori, nastavnik to čini da bi dao naznaku, a ne da bi igrao ulogu jezičkog modela. Takodje se smatra poželjnom i podstiče interakcija učenik-učenik jer se smatra da učenici mogu da nauče jedni od drugih. Samtra se da to što nastavnik čuti takodje podstičeinterakciju izmedju učenika. (Larsen-Freeman, 2003: 66)

Što se tehnika tiče, koriste se tabele glasova u boji (sound-colour charts), to što nastavnik čuti, ispravljanje grešaka vršnjaka (peer correction), štapići, samo-korekcija, Fidelove tabele i strukturisana povratna sprega (structured feedback).

Tehnika *tabele sa glasovima u boji* koristi tabelu koja se sastoji od blokova u raznim bojama od kojih svaki pedstavlja po jedan glas ciljnog jezika. Nastavnik, a kasnije i učenici pokazuju na tabelu da bi pravili slogove, reči i rečenice. Pomoću ovih blokova nastavnik takodje uvodi i akcenat reči. Ova tabela omogućava učenicima da proizvode kombinacije glasova ciljnog jezika, a da ih ne ponavljaju. Koncentrišući se

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

na tabelu učenici se koncentrišu na jezik, a ne na nastavnika. Ako ne uspeavaju da vide razliku između glasova, nastavnik će im ukazati na to koristeći tabelu. Tabela prikazuje sve glasove ciljnog jezika istovremeno tako da učenici uvek imaju saznanje dokle su napredovali u savladavanju glasova. (Larsen-Freeman, 2003: 68)

Tehnika *učenici ispravljaju jedni druge* (Peer correction) se organizuje tako što se učenici ohrabruju da ispravljaju jedni druge. Nastavnik se stara da se to ispravljanje obavlja na kooperativan način i da nema takmičenja. Nastavnik posmatra, ne meša se.

Štapići (Rods)- se koriste da se uvede bilo koja jezička struktura ili situacija, a i kasnije za uvežbavanje. Štapić okida značenje. Štapići se koriste tako da se jasno postavlja značenje, a zatim se ono povezuje sa jezikom. Štapići se mogu koristiti da prikažu i konkretna i apstraktna značenja zavisno od nivoa znanja učenika. Sem toga koristeći štapiće u različitim bojama za svaku reč u rečenici, nastavnici mogu da ilustruju red reči i da pokažu kako se pravi upitan i doričan oblik. (Larsen-Freeman, 2003: 69)

Tehnika *gestovi za samo-korekciju* (Self-correction gestures) nastavnik koristi mimiku i gestikulaciju da signalizira učenicima da treba da poprave ili promene produkciju, na primer da produže izgovor vokala ili da ukažu gde u rečenici treba da poprave grešku.

Tehnika *tabela reči* (word chart) organizuje se tako što prvo nastavnik, a zatim i učenici pokazuju na reči na tabeli kako bi one bile glasno izgovorene kao deo rečenice. Način na koji su glasovi obojeni pomaže učenicima u savladavanju izgovora. Postoji 12 tabela sa 500 reči. One sadrže funkcionalni vokabular engleskog jezika. Sem toga, učenici takodje koriste i zidne slike i knjige da prošire vokabular. (Larsen-Freeman, 2003: 70)

Što se upotrebe *Fidelovih tabela tiče*, prvo nastavnik, a kasnije učenici pokazuju na njima kako bi asocijali glasove jezika sa njihovim spelingom. Postoji 8 Fidelovih tabela jer postoji veliki broj načina na koji reči u engleskom mogu da se speluju.

Strukturisani povratni odgovor / sprega organizuje se tako što se od učenika traži da naprave zapažanja u vezi sa časom tog dana i sa onim što su učili. Nastavnik sa razumevanjem prihvata njihova zapažanja, jer će mu to dati smernice za dalji rad. Na taj način se smatra da učenici preuzimaju odgovornost za svoje sopstveno učenje, a to

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

čine tako što postaju svesni i preuzimaju kontrolu nad upotrebom određenih strategija učenja u učionici. Dužina i učestalost ovih sessions zavisi od nastavnika i učenika. (Larsen-Freeman, 2003: 70).

1.4.7. Sugestopedija

Sugestopedija (takodje poznata kao desugestopedija) je je metod koji je razvio bugarski psihijatar i edukator Georgi Lozanov (1978) 1970ih godina. Ovaj metod i *metod totalnog fizičkog odgovora* Selse- Mursija naziva afektivno-humanistističkim pristupima jer se tokom nastave ukazuje velike pažnja osećanjima učenika (Celce-Murcia, 1991). Kao i Gategno, Lozanov veruje da učenje može da se odvija mnogo brže nego što se to obično misli. Uzrok naše neefikasnosti po Lozanovu je činjenica da postavljamo psihološke barijere prema učenju. Najveća barijera je strah od neuspešnog izvodjenja, od ograničenja u sposobnosti da nešto naučimo, od neuspeha. Kao rezultat svega toga ne koristimo sve mentalne snage koje imamo. Po Lozanovu id rugima koristimo samo 5 posto naših mentalnih kapaciteta. Kako bismo bolje koristili naše kapacitete, potrebno je da 'desugerišemo' sva naša ograničenja (Larsen-Freeman, 2003: 73). Iz tog razloga razvijena je desugestopedija kako bi se eliminisalo osećanje da učenici ne mogu da uspeju ili negativni stavovi prema učenju i pomoglo učenicima da prevaziđu barijere u učenju.

Po Lozanovu sugestopedija je "nauka koja se bavi sistematskim proučavanjem neracionalnih i nesvesnih uticaja"²⁶ na koje ljudi neprestano odgovaraju (Stevick, 1976: 42). Lozanov tvrdi da koristeći sugestopediju učenici pamte pojmove 25 puta brže nego koristeći standardne, konvencionalne metode (Lozanov, 1978: 27). Iz radža joge Lozanov je preuzeo i preradio tehnike alternacije stanja svesnosti i koncentracije, a takodje i upotrebu ritmičkog disanja. Iz sovjetske psihologije preuzeo je shvatanje da se svi učenici mogu podučavati materiji na istom nivou veštine (Ričards i Rodžers, 2001:101).

Najneobičniji elementi podučavanja jesu nameštaj i upotreba muzike. Lozanov je inisistirao na upotrebi fotelja, uredjivanju učionice i stvaranju maksimalne udobnosti pri učenju. Što se muzike tiče, korišćena je u svrhu "da se upotrebi jedinstveni

²⁶ "science... concerned with the systematic study of the nonrational and / or nonconscious influences"

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

potencijal ritma kako bi se unela energija i red” (Ričards i Rodžers, 2003: 100).

Upravo se na tu funkciju muzike poziva Lozanov u cilju da opusti učenike, kao i da strukturiše, napravi ritam i redosled prezentacije lingvističkog materijala.

Lozanov nije jasno iskazao neku konkretnu teoriju jezika, niti je izneo neke naročite ideje vezane za elemente jezika i njihovu organizaciju. Ipak, naglasak je stavio na memorisanje parova vokabulara- po jedan elemenat iz ciljnog jezika i njegov prevod na maternji jezik. Pri usvajanju vokabulara naglasak je takođe na prevodu, a ne na kontekstualizaciji. U radovima Lozanova sporadično se spominje i važnost iskustva sa jezičkim materijalom u ”in whole meaningful texts” (Lozanov, 1978:268) i napominje da kurs sugestopedije nema za cilj da učenici pamte vokabulara i stiču navike govorenja već osposobljavanje za učešće u komunikacijskim činovima (ibid, 109)

Cilj učenja po pobornicima ovog metoda je da se ubrza proces kojim učenici uče strani jezik u svrhe svakodnevnog komunikacije. Kako bi se ovo postiglo potrebno je da se na najbolji način iskoriste mentalni kapaciteti učenika. To se postiže, kako je već gore rečeno, desugerisanjem psiholoških barijera koje učenici donose sa sobom u učionicu i upotrebom tehnika koje aktiviraju ’parasvesne’ delove mozga, a koji se nalaze tik ispod svesnih nivoa mozga. (Larsen-Freeman, 2003: 81)

Po Lozanovu na učenike pozitivno deluju nastavnici koji deluju samouvereno, a koji koriste jezik koji zvuči naučno kao veoma pozitivni eksperimentalni podaci. Po njemu, ako informacije dolaze od autoritativnog izvora, učenici će imati najviše uspeha da zapamte ono što se prezentuje. Zato se kao važan elemenat učenja predlaže da se nastavnik na autoritativan način odnosi prema učeniku kao roditelj prema detetu (Richards i Rodgers, 2003: 102).

Smatra se da učenik uči podjednako kako iz direktnog podučavanja tako i iz okruženja u kome se održava nastava. Zato se zagovornici ovog metoda zalažu da učionica bude veselo ukrašena i opremljena, te se ona uz ličnost nastavnika smatra najvažnijim elementom u nastavi, podjednako važnim koliko i nastavni materijal. Sem svetlih boja u učionici se nalaze i posterii sa gramatičkim informacijama koji se menjaju nakon nekoliko nedelja, a čija je svrha da deluju na periferno učenje učenika (ibid, 102).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Sam kurs učenja stranog jezika po metodu *sugestopedije* organizovan je u periodu od 30 dana i sastoji se od 10 lekcija. Časovi se odžavaju četiri časa dnevno šest dana u nedelji. Glavni fokus svake lekcije sastoji se od oko 1200 reči koje prati lista vokabulara i komentari gramatike. Dijalozi koji se koriste u lekciji gradiraju se na osnovu leksike i gramatike. Učenici prvog dana rade na tekstu koji donosi nastavnik. Tekst se sastoji od dijaloga o kome nastavnik prvog dana raspravlja sa učenicima uopšteno ne govoreći o strukturi. Učenici dobijaju štampani dijalog sa prevodom na maternji jezik u paralelnoj koloni. Nastavnik po prvi put prezentuje dijalog tokom dva koncerta. Ovo predstavlja prvu glavnu fazu koja se naziva receptivnom fazom. Tokom *prvog koncerta* (koji se naziva i aktivnim koncertom) nastavnik čita dijalog uskladjujući svoj glas sa ritmom i visinom tona muzike. Na taj način se, smatra Lozanov, aktivira čitav mozak učenika (i leva i desna hemisfera). Dok nastavnik čita dijalog na glas, učenici ga prate i proveravaju prevod. Učenici su grupisani u grupe od po dvanaestoro, (podjednako muškaraca i žena) koji sede u krugu.

Tokom *drugog koncerta* (koji se naziva i pasivnim koncertom) nastavnik čita dijalog normalnom brzinom dok učenici prate u tišini. Nastavnik odgovara na sva pitanja učenika pre no što se dijalog pročita drugi i treći put. (ibid, 103)

Od učenika se očekuje da za domaći zadatak čitaju dijalog pred spavanje, a zatim sledećeg dana nakon budjenja. Smatra se da će na taj način biti najbolje upamćen. (Larsen-Freeman, 2003: 82).

Uloga učenika nije da pokušaju da shvate, barataju sa ili nauče prezentovani materijal. Od njih se očekuje da ostanu u pseudo-pasivnom stanju u kome ih materijal preplavljuje i prolazi kroz njih. (Ričards i Rodžers, 2003: 103) Ključni elemenat uspeha ovog metoda je mentalno stanje učenika. Zato učenici moraju da otklone sve što ih ometa i urone u ovaj metod.

Zatim sledi druga glavna faza (*faza aktivacije*) u kojoj su učenici zaokupljeni različitim aktivnostima koje ima pomažu da lakše savladaju novi materijal. To podrazumeva dramtizaciju, igre, pesme i vežbe pitanja i odgovora. Ona se odvija drugog i tećeg dana učenja novog materijala. Naime, drugog i trećeg dana rada na dijalogu odvija se tzv primarna i sekundarna elaboracija dijaloga. Primarna se sastoji od imitacije, pitanja i odgovora, čitanja i tome sličnog i obrade oko 150 elemenata novog vokabulara koji se prezentuju u određenoj lekciji. Sekundarna elaboracija

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

podrazumeva da učenici naprave nove kombinacije i produkciju na osnovu dijaloga (Richards i Rodgers, 2003: 103).

Na nivou metoda rad je organizovan tako da učenje svake lekcije traje tri dana. Prvog dana pola dana, drugog dana čitav dan i trećeg dana pola dana. Prvog dana rada na novoj lekciji nastavnik raspravlja o opštem sadržaju dijaloga koji se javlja, ali ne o strukturi. Zatim deli učenicima odštampani dijalog sa uporednim prevodom i odgovara na sva pitanja koja se tiču dijaloga. Da bi se dijalog kasnije ponovo razmatrao čita se naglas. Prva obrada sastoji se od imitacije dijaloga, čitanja, pitanja i dogovora, kao i do 150 novih elemenata vokabulara koji se prezentuju u lekciji. Prilikom druge obrade učenici se hrabre da naprave nove kombinacije na osnovu dijaloga i da proizvedu nove elemente. Uz dijalog se takodje uvodi priča ili esej. Učenici učestvuju u razgovoru, ulogama u dijalogu i odgovorima na pročitani tekst. Poslednjeg dana kursa svaki od učenika izvodi po nešto. Svi učenici stvaraju dramsko delo na osnovu materijala sa kursa.

Što se prirode interakcije tiče, nastavnik je taj koji od početka inicira interakciju kako sa grupom učenika tako i sa pojedinačnim učenicima. U početku učenici odgovaraju neverbalno i koristeći nekoliko reči koje su uvežbavali da bi kasnije ogođvarali sa složenijim konstrukcijama pa čak i sami inicirali interakciju (Larsen-Freeman, 2003: 82).

Naglašava se važnost vokabulara jer je upravo je ogroman broj reči koje mogu da budu usvojene ono što po pobornicima ovog metoda znak njegovog uspeha. Gramatika se prezentuje na eksplicitan način, ali u najmanjem mogućem obliku. Lozanov i njegovi sledbenici smatraju da će učenici naučiti najbolje ako im se pažnja usmeri na upotrebu jezika, a ne na formu. Naglašava se govorenje u komunikativne svrhe, a učenik takodje čitaju (na primer dijaloge) i pišu (najčešće sastave) na ciljnom jeziku.

Prevodjenjem dijaloga na maternji jezik, razjašnjava se njegovo značenje. Nastavnik koristi maternji jezik tokom nastave, a kako vreme odmiče, koristi ga sve manje i manje (Larsen- Freeman, 2003: 83).

Evaluacija se sprovodi posmatrajući ponašanje učenika na času, a ne koriste se formalni testovi jer se smatra da bi oni narušili opuštenu atmosferu koja je neophodna da bi se učenje ubrzalo.

1.4.8. Komunikativni pristup

Komunikativni pristup (The Communicative Approach) učenju engleskog jezika smatra se više pristupom nego metodom (Ričards i Rodžers, 2001: 155). Metodičari ga smatraju skupom više različitih principa koji odražavaju komunikativni aspekt jezika u učenju jezika.

Ime je dobio na osnovu osnovnih principa koji zagovornici ovog pristupa zastupaju, a to je, pre svega, da učenici uče jezik tako što uče da komuniciraju. Zato, smatraju oni, autentična i smisljena komunikacija treba da budu cilj aktivnosti u učionici. Da bi do uspešne komunikacije došlo potrebna je razviti jezičku fluentnost kao njen važan segment, a takodje i integrirati sve jezičke veštine. To se postiže procesom učenja koji je proces kreativnog konstruisanja i obuhvata pokušaje i pogreške (Richard i Rodgers, 2003:172).

Komunikativni pristup javio se kasnih 60.-ih godina u Britaniji delimično kao odgovor na strukturalnu lingvističku teoriju, a takođe i zahvaljujući nezadovoljstvu rezultatima *situacionog pristupa* i *audiolingvalnog metoda*. U svojoj knjizi *Sintaksičke strukture* (1957) Noam Čomski je pokazao da tadašnje teorije jezika nisu mogle da objasne fundamentalne karakteristike jezika-jedinstvenosti kreativnost rečenica (ibid,153).

Sem toga, britanski primenjeni lingvisti toga vremena ukazali su na još jedan aspekt jezika kome je do tada bilo posvećeno malo pažnje-funkcionalni i komunikativni potencijal jezika. Tako se pažnja pomerila sa ovladavanja strukturama jezika na komunikativnu veštinu (communicative proficiency). Drugi naučnici su takodje primetili da iako učenici poznaju pravila upotrebe jezika, nisu u stanju da koriste jezik (Widdowson, 1978).

Pojavljivanje komunikativnog učenja engleskog jezika bio je i rezultat „...otvaranja zajedničkog evropskog tržišta , stvaranja Evropske zajednice i Saveta Evrope i pojavljivanje potrebe da se razviju kursevi jezika zasnovani na jedinstvenom kreditnom sistemu , sistemu u kome se zadaci dele na jedinice od

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

kojih svaka odgovara potrebama učenika i sistematski je povezana sa svim segmentima (van Ek and Alexander 1980:6).²⁷

Britanski primenjeni lingvisti D. A. Wilkins (Wilkins) je predložio funkcionalnu ili komunikativnu definiciju jezika koja će poslužiti kao osnova da se razviju komunikativni silabusi za podučavanje jezika. Njegov doprinos sastoji se u analizi komunikativnih značenja koja onaj ko uči strani jezika mora da razume i da ume da izrazi. Wilkins je opisao dve vrste značenja: pojmovne kategorije (notional categories) tj. koncepte kao što su vreme, sled, količina, mesto, učestalost; i kategorije komunikativne funkcije (communicative functions) kao što su zahtevi, odbijanja, opovrgavanja, ponude, žalbe.

Kako je *komunikativni pristup* prošao kroz nekoliko faza od svojih početaka do danas, u početnoj fazi glavna preokupacija lingvista bila je da se razvije silabus koji je u skladu sa idejom komunikativne kompetencije. Za to su poslužila Wilkinsova istraživanja o vrstama značenja. Predloženo je da se naprave silabusi koji su organizovani na nivou pojmova (notions) i funkcija, a ne oko gramatičkih struktura (Wilkins, 1976:34). U sledećoj fazi lingvisti su se okrenuli potrebama učenika i kako ih identifikovati, a zatim i kako sačiniti tehnike koje će u učionici odgovoriti tim potrebama. Tako je analiza potreba postala glavnom komponentom komunikativne metodike (Munby, 1978: 55). U trećoj fazi pažnja je usmerena na vrste aktivnosti u učionici koje će biti osnova komunikativnog pristupa, pa se došlo do rada u grupi, rada na konkretnom zadatku, i aktivnosti informacionog jaza.

Cilj *komunikativnog pristupa* jeste da se komunikativna kompetencija postavi kao cilj podučavanja jezika i da se razviju tehnike za podučavanje sve četiri jezičke veštine, a koje uzimaju u obzir medjuzavisnost jezika i komunikacije. Ne postoji, međutim, ni jedan jedinstveni tekst, niti autoritet ni pojedinačni model koji je opšte prihvatljiv za predstavljanje tehnika komunikativnog pristupa (Ričards i Rodžers, 2003: 155).

Kako je već rečeno, *komunikativni pristup* nastao je i kao posledica saznanja da iako su učenici umeli da proizvedu gramatički tačne rečenice u učionici, nisu bili u stanju da ih na primeren način koriste u prirodnoj komunikaciji van učionice.

²⁷ "learning tasks are broken down into portions or units, each of which corresponds to a component of a learner's needs and is systematically related to all other portions" (van Ek and Alexander 1980:6)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Komunikacija je od učenika zahtevala da koriste jezik kako bi izrazili takozvane jezičke funkcije: obećavanje, pozivanje i odbijanje ponuda i poziva. Da bi se komuniciralo na stranom jeziku bilo je potrebno više od lingvističke kompetencije- bila je potrebna *komunikativna kompetencija*, tj. znanje kada i kako reći i šta reći kome (Hymes 1971). Prema tome, zaključeno je da je cilj podučavanja jezika komunikativna kompetencija i priznavanje međuzavisnosti jezika i komunikacije. Sem toga, utvrđeno je da je cilj podučavanja jezika *komunikativnim pristupom* da učenici razumeju da različite jezičke forme mogu da se upotrebe da bi se izrazila jedna te ista jezička funkcija. Od učenika se očekuje da budu u stanju da izaberu medju ovim formama onu koja odgovara socijalnom kontekstu i ulogama sagovornika. Učenici sa druge strane takodje treba da znaju da jedna forma može da izrazi više funkcija i da ima više značenja.

Veoma važno je osposobiti učenike da upravljaju procesom pregovaranja u vezi sa značenjem (*negotiating meaning*) sa sagovornicima. Zagovornici *komunikativnog pristupa* komunikaciju sagledavaju kao proces, te je po njima poznavanje samo jezičkih formi nedovoljno za uspešnu komunikaciju (Richards i Rodgers, 2003: 156).

Veći deo onoga što se u učionici dešava ima komunikativnu nameru i cilj. Učenici veći deo vremena koriste jezik kroz komunikativne aktivnosti kao što su igre, igranje uloga (*role play*) i zadatke u kojima se rešavaju neki problemi. Zagovornici *komunikativnog pristupa* ističu kao veoma važno da aktivnosti budu kontekstualno utemeljene i da zaista budu komunikativne. A komunikativne aktivnosti su one koje sadrže informacioni jaz, izbor i povratnu reakciju (vidi Johnson i Morrow, 1981). Informacioni jaz postoji ako jedan sagovornik zna nešto što drugi ne zna. Izbor se odnosi na mogućnost da govornik izabere šta će reći i na koji način. Aktivnost koja je strogo kontrolisana i tokom koje učenici mogu da kažu nešto samo na jedan način, nije u potpunosti komunikativna. Kako svaka komunikacija ima cilj, govornik može da oceni da li je postigao cilj na osnovu odgovora onoga ko sluša. Ako onaj ko sluša nema priliku da pruži povratnu informaciju govorniku, aktivnost nije komunikativna. (Richards i Rodgers, 2003: 157)

Prepoznatljiva karakteristika *komunikativnog pristupa* je upotreba autentičnih materijala koji pružaju pristup stranom jeziku onakvom kakav ga koriste govornici maternjeg jezika. Takodje za svaku aktivnost u učionici postoji kontekst upotrebe.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Postoje više različitih predloga silabusa koji bi se koristio u komunikativnom pristupu. Predložen je bio takozvani pojmovni silabus (notional syllabus) koji je organizovan oko komunikacijskih činova. U stvarnosti postoji, međutim, više varijanti silabusa od kojih su neki strukturalni i funkcionalni, neki samo pojmovni, neki se zasnivaju na rešavanju zadataka, dok se drugi zasnivaju na idejama učenika (learner-generated) i slično (Richards i Rodgers, 2003: 164).

Što se tiče upotrebe maternjeg jezika učenika, ona je dozvoljena u učionicama gde se jezik uči pomoću *komunikativnog pristupa*. Ipak, naglašava se da se on koristi samo kada je to neophodno. Strani jezik se koristi ne samo tokom komunikativnih aktivnosti već i kada se organizuje rad u učionici, kada se aktivnosti objašnjavaju učenicima, kada se zadaje domaći. Smatra se da će na taj način učenici doći do zaključka da je strani jezik sredstvo komunikacije, a ne samopredmet podučavanja. Iz tog razloga je upotreba maternjeg jezika ograničena samo na situacije kada je to zaista neophodno (Larsen-Freeman, 2000:126). Uz to kultura stranog jezika prikazana je uglavnom kroz svakodnevne situacije iz života.

Kako je cilj učenja i podučavanja jezika postizanje ne samo tačnosti već i fluentnosti, tj. tečnosti, greške koje se javljaju tokom aktivnosti čiji je cilj razvijanje tečnosti beleže, kako bi se tek kasnije, kada se aktivnost završi na njih vratilo i dala objašnjenja. Pri tome, naglašava se važnost upotrebe jezičkih funkcija nad upotrebom jezičkih formi. U nastavu se uključuje niz formi koje izražavaju istu funkciju.

Što se razvijanja veština tiče, od samog početka se podjednako razvijaju sve četiri jezičke veštine- čitanje, pisanje, govorenje i slušanje. Usmena komunikacija sagledava se kao pregovaranje i dogovaranje značenja (negotiation) između govornika i onog ko sluša, ali se takođe i značenje pisane reči izvodi iz interakcije između čitaoca i pisca (Larsen-Freeman, 2003: 131).

Nastavnik ocenjuje ne samo tačnost učenika već i njihovu fluentnost. On sem toga ocenjuje i jezičko ponašanje (performance) učenika. Ako je potrebno da izvede formalniju evaluaciju, nastavnik će upotrebiti integrativni tekst koji ima pravu komunikativnu funkciju.

Smatra se da će učenici učeći da komuniciraju biti motivisaniji da uče strani jezik jer će osećati da uče nešto korisno tj. da njihovo učenje ima konkretnu svrhu i primenu. Sem toga, biće im data mogućnost da izraze svoje sopstvene stavove i

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

mišljenja što će dalje doprineti njihovoj motivaciji. Učenici će se u komunikaciji van učionice osećati sigurnije jer će pre toga imati prilike da komuniciraju sa učenicima iz odeljenja i nastavnikom (Larsen-Freeman, 2003:130).

Uloga nastavnika je uglavnom da bude onaj koji olakšava izvođenje aktivnosti (facilitator), ali i da učestvuje u aktivnostima kada je to potrebno (Breen i Candlin, 1980:99 u Richards i Rodgers, 2003: 167). Kada je u ulozi nekoga ko olakšava komunikaciju, nastavnik sam ne učestvuje u interakciji sa učenicima. On tada postavlja situaciju koja promovise komunikaciju i dok se aktivnost odvija ima ulogu savetnika koji odgovara na pitanja učenika, ohrabruje učenike na komunikaciju, ali sam ne popunjava praznine vezane za vokabular, gramatiku i slično. Tokom tih aktivnosti nastanik ima i ulogu monitora koji posmatra i ocenjuje kako su oni odradili zadatak. Tada će nastavnik zabeležiti greške učenika na kojima će kasnije raditi. Kako je primarna uloga nastavnika u komunikativnom pristupu da učenicu organizuje kao mestokomunikacije i izvođenja komunikativnih aktivnosti koje za fokus pre svega imaju tečnost, primećeno je da se nastavnici u tim situacijama osećaju nervozno, naročito ako smatraju da je njihova uloga da preduprede i isprave greške učenika. Insistiranje na komunikativnim aktivnostima može ih dalje frustrirati ako smatraju da je njihova glavna uloga da pripreme učenike za polaganje odredjenih standardizovanih testova (Richards i Rodgers, 2003:168).

Sem onoga ko organizuje komunikaciju, ponekad će nastavnik biti i ko-komunikator, tj. onaj koji zajedno sa učenicima aktivno učestvuje u komunikaciji. Redje, uloga nastavnika je i da prezentuje ili obnavlja neku gramatičku ili drugu partiju. Uloga učenika je da komuniciraju pre svega. Oni su aktivni učesnici komunikacije koji zajedno rade na pregovaranju i dogovaranju zančenja, tj. zajedno pokušavaju da budu razumljivi i da razumeju druge učesnike u komunikaciji. To čine u parovima, grupama od po troje, manjim grupama i sa čitavim odeljenjem čak i kad je njihovo značenje ciljnog jezika ograničeno. Kako je uloga nastavnika manje dominantna nego kod metoda kod kojih je u centru nastavnog procesa nastavnik, smatra se da su učenici odgovorniji za upravljanje procesom svog učenja (Larsen-Freeman, 2003: 129-130).

Uloga nastavnog materijala je da pruži podršku *komunikativnom pristupu* podučavanju stranog jezika. Primarna uloga materijala je da promovise komunikativnu

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

upotrebu jezika i da utiču na kvalitet interakcije u učionici. Postoje tri vrste materijala koje se koriste u učionicama gde se podučava komunikativnim pristupom: oni koji se zasnivaju na tekstu (text-based materials), oni koji se zasnivaju na zadatku (task-based materials) i predmeti iz stvarnog života (realia).

Što se tiče zadataka koji se zasnivaju na tekstu, primećeno je da mnogi udžbenici iako u sadržaju nude gradiranje i redosled određenih aktivnosti vežbanja, jesu u stvari slični onima koji prate strukturalno organizovane tekstove za čitanje. Neki su čak organizovani oko strukturalnih silabusa i samo neznatno promenjenog formata kako bi se potkrepila tvrdnja da se zasnivaju na komunikativnom pristupu.

Što se tiče materijala koji se zasnivaju na zadatku, oni obuhvataju jezičke igre, odigravanje uloga, simulacije i aktivnosti komunikacije koje se zasnivaju na zadatku. Svrha im je da poptpomognu nastavu Komunikativnim pristupom. Obično su to razne vrste kartica, radnih svezaka koje pomažu komunikaciju u parovima, a u njima vrlo često one koje imaju informacioni jaz. Ponekad se koriste i grupne aktivnosti nalik slagalici pri čemu svaki učesnik mora da popuni svoj deo kako bi seostvarila celina. Neki od materijala dodeljuju uloge različitim sagovornicima kao na primer onaj koji intervjuiše i davalac intervjuja i slično (Richard i Rodgers, 2003: 169).

Što se upotrebe materijala iz stvarnog života tiče, to se odnosi na upotrebu autentičnih materijala kao što su menii iz restorana, karata za prevoz, listi za kupovinu, prorama u bioskopu, mapa, grafikona, rasporeda vožnje i tome sličnog (ibid, 170).

Sa tačke gledišta tehnika koje se koriste, najraširenije su upotreba autentičnih materijala, jezičkih igara, priča u stripu i odigravanja uloga.

Svrha *upotrebe autentičnih materijala* je prevazilaženje problema da učenici ne mogu da prenesu znanje iz učionice na svet izvan učionice. Za niže nivoe jezika ovo nije lako izvodljivo, ali je poželjna upotreba što realističnijih materijala. Sa nižim nivoima moguće je koristiti stvarne predmete u kojima nema mnogo jezika, ali koja mogu da dovedu do diskusije i razgovora kao što su na.pr meniji iz restorana, članci iz novina, oglasi, redovi vožnje, raspored filmova, mape, slike, simboli, grafikoni itd... A sem toga mogu i da se koriste plastični elementi koji će se složiti prateći uputstvo na stranom jeziku (Larsen-Freeman, 2003:130 i Richards i Rodgers, 2003:170).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Upotreba *jezičkih igara* u učionici sa komunikativnom pristupom je česta. Osim što učenici u njima uživaju, ako se dobro osmisle pružaju veliku mogućnost komunikativnih vežbi.

Po zagovornicima *komunikativnog pristupa*, *igranje uloga* (role play) je također važno zato što pruža učenicima mogućnost da vežbaju komunikaciju u različitim društvenim kontekstima i različitim društvenim ulogama. Odigravanje uloga može biti manje ili više strukturisano, a ako je prava komunikacija u pitanju, postojaće informacioni jaz, tj. stvarna potreba za komunikacijom (Larsen-Freeman, 2003: 134).

Komunikativni pristup koristi se i dan danas u učionicama gde se podučava strani jezik. S obziro na njegovu rasprostranjenost i vreme korišćenja, doživeo je mnoge varijacije i delimične promene osnovnih premisa. Po Džonsonu i Džonsonu (Johnson i Johnson, 1998 u Richards i Rodgers, 2003:173) postoji pet glavnih karakteristika *komunikativnog pristupa* koje se i danas primenjuju.

- Prikadnost (Appropriateness): "Upotreba jezika odslikava situacije u kojima se jezik koristi i mora da odgovara situaciji zavisno od okruženja, uloge učesnika i svrhe komunikacije na primer. Učenici se osposobljavaju da koriste i formalni i neformalni registar govorenja".
- Fokus je na poruci (Message focus): "Učenici treba da budu sposobni da stvaraju i razumeju poruke, tj. Stvarna značenja. Odatle je fokus na razmeni i prenosu informacija kod Komunikativnog pristupa učenja engleskog jezika".
- Psiholingvističko procesiranje (Psycholinguistic processing): "Aktivnosti koje se koriste u komunikativnom pristupu angažuju učenike da koriste kognitivne i druge procese koji su važni faktor u usvajanju stranog jezika".
- Preuzimanje rizika (Risk taking): "Učenici se ohrabruju da prave pretpostavke i uče iz grešaka. Kako bi išli i preko onog što su učili, ohrabruju se da koriste razne strategije".
- Slobodne vežbe (Free practice): Komunikativni pristup ohrabruje učenike da koriste "holistic practice" i da istovremeno koriste mnoštvo veština i podveština, a ne da koriste samo jednu veštinu izdvojeno. (Johnson i Johnson, 1998: 67)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Karakteristike koje su Džonson i Džonson naveli odnose se na opšte aspekte učenja i podučavanja jezika koja su danas opšte prihvaćena i očigledna, a smatraju se i aksiomima od strane mnogih profesionalaca. Donekle, dakle svi novi pristupi uključuju pretpostavke koje navodi *komunikativni pristup*. Ipak, ovi pristupi odnose se na različite aspekte učenja i podučavanja stranog jezika. Oni pristupi koji su iznikli iz *komunikativnog* a koji u središtu imaju input procesu učenja rezultirali su u pojavi *podučavanja kroz sadržaj* (Content-Based teaching). Oni kojima su u središtu instructional factors doveli su do pojave *kooperativnog podučavanja* (Cooperative Language Teaching) i *podučavanja koje se zasniva na rešavanju zadatka* (Task-based learning), a oni koji su pažnju usmerili na faktore učenja doveli su do pojave *pristupa celom jeziku* (Whole language pristupa), *neurolingvističkog programiranja* i *višestruke inteligencije* (Richards i Rodgers, 2003:174).

1.4.9. Podučavanje jezika koje se zasniva na rešavanju zadatka

Podučavanje koje se zasniva na rešavanju zadatka / rešavanjem zadataka (Task based language teaching) je pristup koji se odnosi na upotrebu zadataka (tasks) kao osnovnih jedinica planiranja i prezentovanja jezika. Neki naučnici gledaju na ovaj pristup kao na prirodan razvoj komunikativnog metoda (vidi Willis, 1996). Postoji nekoliko zajedničkih tačaka koje ovaj pristup ima sa komunikativnim pristupom:

- Aktivnosti koje uključuju stvarnu komunikaciju koja je važna za učenje jezika
- Aktivnosti kod kojih se jezik koristi za izvođenje smislenih zadataka promovišu učenje
- Jezik koji ima značenje za učenika podržava proces učenja (Richards i Rodgers, 2003: 223).

Ovaj pristup se razvio sredinom 80ih godina 20.veka i u osnovi ima shvatanje da su zadaci korisno sredstvo za primenu gore navedenih principa. Podučavanje koje se zasniva na rešavanju zadataka nastalo je posmatranjem učenja drugog jezika i strategija i kognitivnih procesa koje učenici drugog jezika koriste pri učenju. Istraživanja su pokazala da je potrebno ponovo razmotriti ulogu gramatikeu podučavanju jezika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Zagovornici ovog pristupa smatraju da ako učenici učestvuju u rešavanju nekog zadatka, to im pruža bolji kontekst za aktiviranje procesa učenja i ima više učinka od aktivnosti koje se zasnivaju na obraćanju pažnje na formu. Smatra se da učenje jezika zavisi od ne samo pukog ubacivanja učenika u "comprehensible input", već njihovog aktivnog uključivanja u zadatke koji od njih zahtevaju da pregovaraju i dogovaraju značenje i koji ih uključuje u prirodnu i smislenu komunikaciju (Richard i Rodgers, 2003:224).

Pobornici ovog pristupa smatraju da je zadatak osnovna jedinica i učenja i podučavanja. Postoji više definicija zadatka.

Po Skehanu (1996b:20) zadatak je aktivnost koja u središtu ima značenje. Po njemu uspeh zadatka se meri uspehom rezultata, a važno je i da on u nekoj meri podseća na upotrebu jezika u stvarnom životu. U tom smislu ovaj pristup predstavlja jači pogled na jezik zasnovan na komunikativnom pristupu.²⁸

Nunan naglašava da je zadatak- aktivnost na času tokom koje učenici razumeju, obraduju, proizvode ili stupaju u interakciju na ciljnom jeziku, a njihova pažnja je prvenstveno usmerena na značenje, a ne na formu. Po Nunanu zadatak treba da bude završena forma koja može po sebi da stoji kao komunikativni čin (Nunan, 1989:10).

Ključni elementi ovog pristupa po Fizu (Feez, 1998, u Skehan, 1998 b : 22) su:

- Glavna pažnja je usmerena ka procesu, a ne ka proizvodu.
- U osnovi su smislene aktivnosti i zadaci koji ističu komunikaciju i značenje.
- Učenici uče jezik tako što stupaju u interakciju koja je komunikativna i ima svrhu, a to čine učestvovanjem u aktivnostima i zadacima.
- Aktivnosti i zadaci mogu biti ili oni koji su učenicima potrebni u stvarnom životu ili oni koji imaju pedagošku svrhu koja je specifična za učionicu.

²⁸ "Tasks ... are activities which have meaning as their primary focus. Success in tasks is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use. So task-based instruction takes a fairly strong view of communicative language teaching (Skehan, 1996b:20).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- Težina zadatka zavisi od niza faktora uključujući prethodno iskustvo učenika, složenost zadatka, jezika koji je neophodan da se zadatak izvede i stepena dostupne pomoći.

Po Ričardsu i Rodžersu, a što se teorije jezika tiče, *Podučavanje jezika rešavanjem zadataka* je više teorija učenja nego teorija jezika. Po zagovornicima ovog pristupa zadatak treba da omogući procesuiranja i inputa i outputa koji su neophodni za usvajanje jezika. Smatra se da zadatci učvršćuju proces pregovaranja, reorganizacije, ponovnog izražavanja (rephrasing) i eksperimentisanja koji leže u osnovi učenja stranog jezika (Richards i Rodgers, 2003: 226-228).

Pobornici ovog pristupa takodje smatraju da zadaci pojačavaju motivaciju i tako promovišu učenje. To se dešava zato što se kroz rešavanje zadataka od učenika očekuje da koriste autentičan jezik, imaju jasno definisan strukturu, pružaju i varijacije formata i neophodnih operacija, po pravilu obuhvataju i neku fizičku aktivnost i uključuju partnerstvo i saradnju; a takodje mogu i da se oslone na prethodno iskustvo učenika. Sem toga smatra se da forma zadatka daje mogućnost učenicima da upotebe čitav niz komunikativnih stilova. Pa ipak, i mnogi drugi pristupi i metodu mogu se takodje pohvaliti istim učinkom njihovih tehnika (Richards i Rodgers, 2003:229).

Uloga vokabulara u učionicama gde se primenjuje ovaj pristup je veća nego kod tradicionalnih pristupa. Vokabular ovde obuhvata leksičke fraze, rečenične sklopove, kolokacije i slično, a ne samo reči. (vidi Skehan, 1996b: 21-22)

Po *podučavanju jezika rešavanjem zadataka* osnova usvajanja drugog jezika sastoji se iz govorenja i pokušaja da se sa drugim ljudima usmeno komunicira. Tako većina zadataka koji se koriste u ovom pristupu obuhvata konverzaciju (Richards i Rodgers, 2003:228).

Za pojedine zadatke smatra se da mogu da budu ustrojani tako da olakšaju učenje i upotrebu određenih aspekata jezika. Zadaci predstavljaju sredstvo za prezentovanje odgovarajućih uzoraka jezika pred učenike, tačnije zadatci predstavljaju input koji će upotrebom opštih kognitivnih procesa da bude restrukturisan i tako će se olakšati i razumevanje i proizvodnja težih elemenata (Long i Crookes, 1991:43). Skehan smatra da kognitivno zahtevniji zadatci smanjuju količinu pažnje koja se obraća na formalna obeležja neke poruke (informacije koje su neophodne za tačnost i gramatički

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

razvoj). Dakle, ako je zadatak pretežak, tačnost će se razviti na račun tačnosti (Skehan, 1998:97).

Postoji malo štampanih i u potpunosti primenjenih primera potpunih jezičkih programa u kojima je do kraja izveden tečaj koji se u potpunosti zasniva na pristupu jeziku rešavanjem zadataka. Uglavnom se srećemo sa opisima zadataka i aktivnosti. Po zagovornicima ovog pristupa ciljevi ovog pristupa treba da se zanivaju na potrebama učenika. Tako i izbor zadataka treba da se zasniva na potrebama učenika u stvarnom svetu (Crookes, 1993). I sam silabus obuhvata dve vrste zadataka: one vezane za stvarni svet i pedagoške zadatke. Zadatci vezani za stvarni svet imaju za cilj da se u učionici uvežbaju oni zadaci uza koje se pokaže da odražavaju potrebe učenika van učionice. Pedagoški zadatci sa druge strane imaju psiholingvističku osnovu u teoriji učenja drugog jezika, a ne moraju da odražavaju zadatke iz stvarnog sveta.

Uloge učenika jesu da bude učesnik grupne aktivnosti, kontrolora (jer treba da obratepažnju ne samo na poruku zadataka već i na tipičnu formu poruke) i nekoga ko preuzima rizik i može da bude inovator. Uloga nastavnika je da bira i određuje redosled zadataka, da priprema učenika za zadatke i da učenicima podiže svesnost o određenim elementima jezika (Richards i Rodgers, 2003:236).

Nastavni materijal igra važnu ulogu kod ovog pristupa jer ima za cilj da pruži dovoljno odgovarajućih zadataka za učenje. Vrlo često sadržaj i razvoj materijala zavise od mašte onoga ko ih stvara. Materijal može da se sastoji i od stvarnih objekata kao što su članci iz novina, televizijske emisije, internet pretraživanja, i sličnog.

Iako je privukao veliku pažnju primenjenih lingvisti, nije bilo praktične primene ovog pristupa većih razmera, a takođe je i malo dokumentacije vezane za implikacije ili efikasnost ovog pristupa vezano za opšti plan silabusa, razvoj materijala i podučavanje u učionici. Neosporna je pedagoška vrednost upotrebe zadataka u podučavanju stranog jezika. Ipak, zasnivanje čitavog podučavanja samo na organizaciji zadataka čini se preteranim. U najmanju ruku, potrebno je tek pokazati i opravdati osnovnu postavku ovog pristupa da zadatci pružaju bolju osnovu za učenje od drugih pristupa (Richards i Rodgers, 2003:241)

2. Okolnosti učenja dece od 9 do 11 godina

U narednom poglavlju predstavimo okolnosti učenja stranog jezika dece od 9 do 11 godina. Predstavimo karakteristike njihovog razvoja- fizičke, emotivne,

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

kognitivne. Takođe ćemo dati prikaz nastave osnovnih veština i struktura stranog jezika, sa posebnim osvrtom na nastavu tih veština na ovom uzrastu.

2.1. Karakteristike razvoja dece na mlađem školskom uzrastu

Uzrast od sedam godina kada započinje školovanje dece u Srbiji po mnogo čemu predstavlja presudan trenutak razvoju deteta. Dolazi do promena na polju fizičkog razvoja, kognitivnog razvoja, inteligencije, u afektivnom životu i u socijalnim odnosima. Te promene protežu se kroz čitav period nižih razreda osnovne škole. Razvoj maternjeg jezika i učenje stranog jezika u ovom periodu odlikavaju te promene.

2.1.1. Fizički razvoj

Što se fizičkog razvoja tiče, deca u prvom i drugom razredu nalaze se u prelaznom periodu brzog rasta iz ranog detinjstva do faze umerenog razvoja. U trećem i četvrtom razredu deca se približavaju kraju detinjstva i ulaze u period rane adolescencije.

Kada dodje u prvi razred dete je uveliko razvilo mnoštvo osnovnih motornih veština koje su mu potrebne za održanje ravnoteže, trčanje, skakanje i bacanje. Te motorne veštine se u toku prva dva razreda poboljšavaju vežbom. Istovremeno razvoj mišića je u tom periodu sporiji od razvoja skeleta; mišićima je u tom periodu potrebno dosta vežbe kako bi se mišići razvili pa se smatra da je to objašnjenje činjenice da deca u ovom periodu ne mogu dugo da sede mirna.

U trećem i četvrtom razredu deca su otpornija na bolesti, a njihova koordinacija je mnogo bolja nego u prethodnom periodu. Rast ruku i nogu sada nije praćen srazmernim rastom tela, a ni kosti i mišići se ne razvijaju podjednako. Posledica toga je privremeno gubljenje koordinacije i snage (Murdževa-Škarik, 2009:228, Rot i Radnjić, 2011:11).

2.1.2. Socijalno-emotivni razvoj

Polaskom u školu počinje period dečije socijalizacije i savladavanja egocentričnosti. Dečiji svet koji se sastojao od pordice, prijatelja i možda zabavišta sada se proširuje na školsku sredinu i učenje.

Posle sedme godine dete je u stanju da saradjuje sa drugom decom i razvija veštinu igranja sa njima. Dete više ne meša tačku gledišta sa stanovištima drugih. U stanju je razdvoji i uskladi različita stanovišta što se može uočiti i u govoru medju decom. Tačka gledišta sagovornika se razume, rasprave postaju moguće, traži se obrazloženje ili dokazi u vezi sa sopstevnim gledištem (Milošević, 2003: 28, Murdževa-Škarik, 2009:229).

Može se takodje uočiti i znatna promena u stavovima koji se iskazuju prilikom igranja igara sa pravilima. Od semde godine pa nadalje deca pokazuju napredak u igranju igara na dva plana. Iako još uvek ne poznaju sva pravila igre na pamet, ona barem sva prihvataju ista pravila u toku igranja iste igre i rpoveravaju jedna drugu kako bi obezbedila jednakost pred jedinstvenim zakonom. Sem toga, pobediti takodje znači i uspeti u takmičenju organizovanom po pravilima (Pijaže, Inhelder 1996: 45). Saradnja sa grupom se povećava. Deca se sve više ponašaju na društveno prihvaćen način, a povećava se i briga za pravednost.

Tokom nižih razreda osnovne škole kod dece se povećava sposobnost koncentracije koja se pre svega ogleda u vremenu koje su u stanju da provedu usresredjeni na jedan zadatak. Uspešno ispunjenje zadatka predstavlja im zadovoljstvo. Deca počinju da sebe posmatraju kroz konkretna dostignuća i nekima je ovo prva prilika da se porede sa ostalima i da se igraju i rade pod vodjstvom odraslih koji nisu članovi njihove porodice (Malinić, 2009:35).

Iako porodica i dalje ima veliki uticaj i roditelji predstavljaju modele za oblikovanje ponašanja i stavova, vršnjaci dobijaju sve veću važnost. Odnosi sa braćom is estrama utiču na odnose sa vršnjacima, a običaji iz kuće potvrđuju se ili gube. Sem toga za ovaje period je karakterisično grupisanje izmedju devojčica i dečaka. Moguće je da ovakvo grupisanje potiče od različitih veština i interesovanja medju decom. Naime, smatra se da dečaci stiču prestiž tako što su fitički aktivni, bave se sportovima i na taj način skreću pažnju na sebe. Kod devojčica pak, članstvo se zaslužuje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

popularnošću, atraktivnošću i druželjubivošću. I za dečake i za devojčice ne biti prihvaćen može predstavljati izvor ozbiljnih emotivnih problema (Gleitman, 1986:337).

Prva moralna osećanja koja deca imaju proizilaze iz poštovanja koje dete ima prema roditeljima i odraslima, a to poštovanje dovodi do obrazovanja morala i poslušnosti. Kao posledica saradnje medju decom i oblika društvenog života koji prozilazi iz te saradnje javlja se novo osećanje, a to je obostrano poštovanje. Kod mladje dece poslušnost ima prvenstvo nad pravednošću (Pijaže, Inhelder, 1996: 56).

U ovom periodu takodje dolazi do preobražaja stavova prema pravilima koja važe medju dečijim odnosima, a i prema pravilima koja važe izmedju dece i odraslih. Tek na ovom uzrastu deca počinju da razumeju laž (ibid, 58).

Implikacije ovih saznanja na nastavu stranog jezika mogu jesu da su deca uzrasta mladjeg školskog uzrasta u takvom periodu socijalno-emotivnog razvoja da je moguće kroz jezik raditi na njihovoj daljoj socijalizaciji; da su spremna na saradnju sa decom oko sebe; otvorena za nove sadržaje još uvek veoma zainteresovana za igre.

2.2. Kognitivni razvoj dece od 9 do 11 godina

2.2.1. Proces pamćenja

Proces pamćenja i učenja smatra se delom obrade informacija (English i english, 1972: 54). Oko nas su mnogi stimuli i informacije, koji aktivnošću naših senzornih organa naš um prima na par sekundi, a onda može da zaboravi skoro sve. Deo našeg uma u kome se skladište, pa makar i na kratko, ove informacije zove se *kratkotrajna memorija* (short-term memory) ili *senzorna memorija* (sensory memory). Iako je nadražaj prestao da deluje, senzorni aparat ostaje neko vreme uzbudjen (Andrilović i Čudina, 1986: 15). U tom senzornom skladištu uzbudjenja se zadržavaju veoma kratko, i to u formi mentalne slike, sa razmerno jasnim fizičkim obeležjima, ali bez drugih obeležja. Ti predstavnici još uvek nemaju nikakvo značenje. Ako se ne obrade (kodiraju) u nekoliko sekundi, pa čak i samo nekoliko delića sekunde, oni će se izgubiti, tj. Prestaće aktivnost izazvana njihovom prisutnošću. Smatra se da sadržaj kratkotrajne memorije biva pohranjen na par sekundi i da veoma lako mogu da ga zamene nove informacije (Havelka, 2011: 52). U sledećem koraku, ti se podaci selekcioniraju. Oni koji privuku našu pažnju ulaze u radnu memoriju. Pet do devet

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

informacija iz kratkotrajne memorije prelazi u *radnu memoriju* (working memory) gde se dalje obrađuju. Jedan deo tih informacija prelazi u dugotrajnu / *dugoročnu memoriju* (long-term memory) gde ostaju zauvek (Rot i Radonjić, 1992: 75). Iz tog dugoročnog skladišta, kada to zatreba, dozivaju se pohranjeni podaci i dugo nakon vremena skladištenja. Glavna karakteristika dugoročne memorije je da je visoko strukturisana. Neki je porede sa datotekom organizovanom na super efikasan način, koja sadrži sve podatke potrebne da joj se u budućnosti pristupi. Proces strukturisanja novih informacija zahteva određeno vreme, i ne može se odigrati brzo, ali treba imati na umu da se učenici neće moći da sete ničega što nisu u potpunosti razumeli. Kada radna, a zatim dugoročna memorija obrade informacije i one se uskladište, čak i tada može doći do zaboravljanja. Do zaboravljanja i ianče dolazi jer naš um ima u sebi ugrađenu tehniku i čuva se od situacije u kojoj je zasut nepotrebnim informacijama. Korisne informacije su u ovom slučaju samo one na koje nailazi ponovo i redovno (Petty, 2009:2).

Informacije koje se nalaze u dugoročnoj memoriji organizovane su tako da govorimo o *shemi* ili shemati. Svo naše znanje o svetu zasniva se na modelima ili shemama koji reprezentuju prošla iskustva (Bartlett, 1957:129). Naš um predstavlja biblioteku sa jasno definisanim kriterijumima selekcije. Svaka nova informacija do koje dodjemo učeći nove sadržaje upoređuje se sa starim informacijama u pokušaju njene klasifikacije, tj. Pokušavamo da nove sadržaje prilagodimo postojećim shemama. Kada to nije moguće, menjamo sadržaj i strukturu sheme. Zbog nastojanja da se nova informacija uklopi u postojeću shemu, ona se neretko menja, što može nezatno ili znatno promeniti njen smisao. I učenje i sećanje predstavljaju aktivne procese usmerene na traženje smisla te zbog toga dolazi do transformacije podataka (Andrilović i Čudina, 1986:17).

Ovaj proces je kod dece u razvoju. Smatra se da deca starija od 11.godine počinju da razvijaju klasifikaciju apstraktnih pojmova, a da pre toga nije moguće da deca mlađeg uzrasta od 11 godina razumeju apstraktne pojmove. Shemata dece u pubertetu i adolescenata je veoma dobro razvijena, a smatra se u potpunosti razvijenom kod odraslih (ibid, 18 kao i Murdževa-Škarik, 2009: 234) .

Implikacije ovog shvatanja na nastavu uopšte, pa i na nastavu stranog jezika su mnogostruke. Pre svega, potrebno je da nastavnici prezentuju materijal tj. Jezik tako

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

da ostave učenicima dovoljno vremena da obrade nove informacije. Potrebno je da nove informacije budu razumljive učenicima. Učenicima je takodje potrebno pružiti aktivnosti koje će ih podstaći da procesuiraju novi materijal. To će im dalje omogućiti da razviju i svoje lično strukturisanje materijala, naročito ako aktivno učestvuju u procesu učenja. Da bi se informacije pohranile u dugoročnu memoriju potrebno je da se često koriste i ponavljaju. Zato je obnavljanje gradiva i ponavljanje informacija od vitalnog značaja za uspeh u učenju stranog jezika (ibid, 3-4).

Implikacije kognitivnog razvoja na jezički razvoj i nastavu stranog jezika su očigledne. Cilj svakog učenja, pa i učenja jezika je učenici stenu dugoročne informacije koje će moći da aktiviraju i dugo nakon završetka školovanja.

2.2.2. Teorije kognitivnog razvoja

U ovom radu razmoterene teorije Pijažea i Vigostkog jer su obe ove teorije imale veliki uticaj na razmevanje psihološkog razvoja dece i koncepcije školskog učenja. Takodje je neophodno dati i osvrt i na neke aspekte učenja Brunera koji su relevantni za problematiku našeg rada.

2.2.2.1. Učenje Pijažea

Kao predstavnik kognitivnog pravca u psihologiji Pijaže se zalagao za stanovište da ljudsko biće nije samo primalac uticaja iz sredine, već je aktivni učesnik koji se aktivno odnosi prema sredini i samome sebi; prima, traži i dobija informacije, obradjuje ih i trasformiše u nove značenjske celine, zadržava ih i koristi kao osnovu u izboru i oblikovanju postupaka (Piaget, 1955: 203).

Pijaže se prvenstveno zanimao za to kako deca funkcionišu u svetu koji ih okružuje i na koji način to utiče na njihov razvoj. On je na dete gledao kao na nekog ko neprestano rešava probleme koje okruženje postavlja pred njega. Po njemu, upravo kroz akciju i rešavanje problema dolazi do učenja i razvoja deteta. Takodje je smatrao da znanje koje proističe iz takve akcije nije ono koje je nastalo imitacijom ili je urodjeno već ga dete aktivno konstruiše (Cameron, 2001: 3, Murdževa- Škarik, 2009: 231).

Ono što se u početku u životu deteta rešava sa konkretnim objektima nastavlja da se dešava u umu kasnije, pa se dete sa problemima suočava kroz unutrašnje procese i

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

preduzima akcije koje su potrebne da se problemi reše ili da se o njima detaljno razmisli. Tako se misao sagledava kao nešto što potiče od akcije; akcije su internalizovane ili se izvode mentalno u mašti i na taj način se razvija mišljenje. Pijaže je pridavao mnogo manje značajnu ulogu jeziku u kognitivnom razvoju nego Vigotski. Po Pijaže, akcija je ta, a ne jezik koji su od fundamentalnog značaja za kognitivni razvoj (Cameron, 2001: 3).

Razvoj, učenje i mišljenje koji su rezultat akcije se po Pijaže odvijaju kroz dva glavna procesa: asimilaciju i akomodaciju.

Asimilacija predstavlja ugradjivanje novih informacija u već postojeće sheme. Ona predstavlja je menjanje ulazne informacije tako da ona odgovara ličnim zahtevima, a tiče se uklapanja novih elemenata (objekata, draži, novih ponašanja ili saznanja) u već postojeće strukture. To nije puko registrovanje stimulusa već aktivna konstrukcija spoljašnjih podataka kako bi se ukopili u postojeće sheme (Bjorklund, 2000: 77). U igri na primer, dete asimiluje svet prema postojećim konceptima. Na taj način se pomaže definisanje i odnos između koncepta, ali se ignoriše odnos između koncepta i sveta. (Langford, 1989:6)

Akomodacija predstavlja imitaciju, prilagodjavanje spoljašnjem svetu, uzimanje obrazaca iz spoljašnjeg sveta. Do akomodacije dolazi kada se deca suoče sa informacijama koje ne mogu da budu interpretirane pomoću postojećih shema. Akomodacija je aktivni proces koji kao rezultat ima modifikaciju postojećih shema kao rezultat interakcija tih shema sa okruženjem (Bjorklund, 2000:77). Akomodacija se odvija i na senzomotornom i na mentalnom planu. Uloga akomodacije u razvoju ogleda se u tome što ona stvara novine, nove akcije i sazajne šeme, koje pružaju materijal za gradjenje sve složenijih i bogatijih struktura (Milošević, 2003: 8).

Znanje se konstruiše pomoću ova dva komplementarna procesa, a Pijaže je smatrao da je znanje aktivnost, a ne stanje samo po sebi. Furt (Furth) je dalje razradio Pijažeovo stanovište koje se tiče usvajanja znanja tvrdeći da je znanje „ ... strukturisanje okruženja na osnovu postojećih subjektivnih struktura (asimilacija) ili strukturisanje subjekta u živoj interakciji sa okruženjem (akomodacija)...²⁹(Furth, 1969: 20).

²⁹ "structuring of the environment according to underlying subjective structures (assimilation) or as a structuring of the subject in living interaction with the environment (accommodation)"

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pijaže je tvrdio da postoje barem četiri glavna faktora koja utiču na razvoj: sazrevanje (maturing), tj. postepeno razvijanje genetskih planova; *fizičko okruženje* (physical environment), tj. akcije deteta usmerene na objekte u njegovom okruženju i svetu, *društveno prenošenje* (social transmission), tj. znanje koje je apstrakovano od ljudi u okruženju i *dovodjenje u ravnotežu* (equilibration), koncept jedinstven za Pijažeovu teoriju. Po Pijažeu prva tri faktora nisu dovoljna da se objasni razvoj; tek kada se oni integrišu sa poslednjim faktorom može se objasniti razvoj.

Dovodjenje u ravnotežu je pokušaj organizma da svoje kognitivne strukture održi u ravnoteži. Ravnoteža se postiže po Pijažeu tako što se menjaju kognitivne strukture pojedinca. Tačnije, kada do dete primi neku informaciju koja se ne uklapa u postojeće strukture može doći do akomodacije čime će novostvorena struktura postati stabilnija od prethodne i neosetljiva na potrese na koje prethodna nije bila imuna. Međutim, neravnoteža ne dovodi uvek do kognitivnih promena. Ako su nove informacije suviše u nesaglasju sa trenutnim shemama koje dete poseduje, akomodacija je nemoguća, a asimilacija je neverovatna. Alternativni način je da se informacije ignorišu odnosno da se ne reaguje na osnovu njih. Tako se strukture vraćaju u svoj prvobitni oblik. Ako na primer detetu u prvom razredu damo neki zadatak iz algerbe, ono će tek za kratko vreme biti u stanju neravnoteže i pošto shvati da ni približno ne zna kako da reši zadatak i šta ti simboli znače, prećiće na nešto drugo. Drugi način je da dodje do asimilacije informacija proširenjem postojećih struktura. Ako se isti zadatak da 12-ogodišnjaku, koji će primeniti osnovne aritmetičke sheme da reši zadatak, rešenje zadatka će možda biti pogrešno, ali će biti uspostavljena trenutna ravnoteža (Bjorklund, 2000: 78).

Pijaže je takodje zaslužan za učenje o fazama u razvoju. On je podelio kognitivni razvoj u četiri faze: senziomotorni, preoperativni, period konkretnih operacija i period formalnih operacija. (Bjorklund, 2000: 79). Redosled kojim deca prolaze kroz ove faze je univerzalan i nije promenljiv, a takodje nije moguće preskočiti neku fazu. Pijaže je verovao da se razvoj odvija postupno, pa se kasniji razvoj zasniva na predjašnjem razvoju. Nove kognitivne veštine po Pijažeu se ne pojavljuju potpuno formirane već struktura koja je u osnovi nove veštine predstavlja transformaciju ranije strukture (Piaget, 1967: 67)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Senziomotorna faza traje od rođenja do druge godine. U ovom periodu inteligencija je ograničena na sopstvene akcije deteta u odnosu na okruženje. Kognicija se razvija od uvežbavanja refleksa, na primer sisanja palca, vizuelne orijentacije do početka simboličkog funkcionisanja. U ovom periodu dete nauči da koordinira pokrete, podiže stvari, baca ih, puži, hoda, trči. Iz ove faze proizilazi praktino razumevanje kako svet funkcioniše (Milošević, 2003: 6, Bjorklund, 2000: 79).

U *preoperativnoj fazi* koja traje od druge do sedme godine inteligencija je simbolička; izražava se jezikom i maštom omogućavajući deci da mentalno predstave i porede objekte izvan neposrednog opsega percepcije. Misao je više intuitivna nego logička i egocentrična je u smislu da deca nisu u stanju ili im polazi teško za rukom da svate perspektivu druge osobe (Bjorklund, 2000: 79). Jezik i simboli detetu postaju sredstva kojim počinje da razmišlja o iskustvu i znanju, a sposobnost da izvode logičke zaključke ostaje organski ograničena (Milošević, 2003: 6).

U *fazi konkretnih operacija* koja traje od sedme do jedanaeste godine inteligencija postaje simbolička i logična. Mišljenje postaje pokretnije, plastičnije i prilagodljivije. Ovaj period počinje sa nekoliko velikih dostignuća: dete počinje da razume koncept broja i da dovodi u vezu delove sa celinom. Takođe je u stanju da razmotri moguće rezultate neke akcije koja nije sprovedena u delo. Misao je manje egocentrična. Dečije razmišljanje je još uvek ograničeno na konkretne pojave i njihova sopstvena iskustva, tj. nije apstraktno. Takođe se i javlja reverzibilnost operacija, tj. sposobnost da se podje jednim saznavnim putem u jednom smeru i da se vrati u obrnutom smeru u mislima kako bi se našli na početnoj poziciji. U ovom periodu dete reverzibilne operacije vrši još uvek u vezi sa predmetima koje može da vidi. Kada je steklo sposobnost reverzibilnosti u mišljenju, dete postaje sposobno za niz važnih misaonih operacija: grupisanje, klasifikovanje, stvaranje serija, različite aritmetičke operacije i slično (Milošević, 2003: 7, Bjorklund, 2000: 79).

Faza *formalnih operacija* traje od jedanaeste do šesnaeste godine. U ovoj fazi dete može da razume koncept brojeva na način na koji nije moglo ranije. Uz to deca razvijaju veštine koje imaju veze sa dizajnom i tumačenjem eksperimenata i kompleksnih matematičkih ideja kao što su one koje u sebi imaju množenje i deljenje, proporcije i slično. Takođe, deca u stanju da introspektivno razmatraju svoje sopstvene

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

procesе mišljenja i da razmišljaju na uopšten, apstraktan način (Milošević, 2003: 67 Bjorklund, 2000: 79).

Po Pijažeu, dakle, dečije razmišljanje se razvija kroz postupni rast znanja i intelektualnih veština od početka do krajnje faze formalnih operacija i formalnog, logičkog načina razmišljanja. Ipak, postupni rast prate određene fundamentalne promene koje dovode do toga da dete prolazi serije faza. U svakoj fazi dete je sposobno za neke vrste razmišljanja, a za druge nije. Tako se smatra da se logičko razmišljanje nije moguće za decu koja su mlađja od 11 godina.

2.2.2.1.1. Implikacije Pijaževog učenja

Kritike Pijaževih ideja nastale su kao rezultat eksperimenata (vidi Margaret Donaldson, 1978) koji su pokazali da su i veoma mala deca sposobna za neke od elemenata razmišljanja, uključujući i formalni, logički način razmišljanja za koji je Pijaže smatrao da su izvan opsega sposobnosti određenih uzrasta dece. Postupanje na osnovu postulata Pijaževе teorije dovelo je i do ograničavajućih postupaka u nastavi (vidi nastavu pisanja u Velikoj Britaniji krajem sedmdesetih i osamdesetih godina 20. Veka). Po Kameron, ono što Pijaže nije uzeo u obzir je socijalna dimenzija života dece, tj. njihova komunikacija sa drugom decom i odraslima (Cameron, 2001: 4).

Ono što je Pijaževa teorija donela, a veoma je važno, jeste shvatanje da je dete aktivni učesnik koji se aktivno angažuje prilikom konstruisanja značenja. Tako deca kada uče novi jezik budu aktivno uključena u razumevanje jezičke gradje koja ih okružuje. Iz tog razloga je uloga nastavnika u učenju stranog jezika na nižem školskom uzrastu važna, naročito kada oni na dete ne gledaju kao na pasivnog primaoca jezika. Centralno mesto u procesu učenja zauzima razvoj mišljenja i njegova veza sa jezikom i iskustvom. Zbog toga učenje napamet ne vodi dubljem razmevanju.

U svaku novu saznavnu situaciju, učenik, tj. u našem slučaju dete, ulazi sa svojim saznavnim strukturama. Po Pijažeu, dete je u nižim razredim osnovne škole u periodu konkretnih operacija. Koristeći svoje saznavne strukture dete aktivno rekonstruiše nova znanja koja se preg njega postavljaju. Istovremeno ono vrši selekciju gradje koja mu se nudi, uzimajući sve ono što na datom saznavnom stupnju može da asimiluje i akomodira svojim postojećim unutrašnjim strukturama. Na taj način se i znanje kako jezik funkcioniše postepeno razvija. Ovo je u skladu sa teorijom o

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

medjujeziku koji postoji tokom učenja stranog jezika, a po kojoj se učenikovo znanje jezika postepeno razvija, oblikuje i menja kako učenikov jezik postaje sve bliži stranom jeziku (Brown, 1987: 168).

Doprinos Pijaževog učenja o fazama u razvoju deteta takodje je doveo do zaključka da tokom nastave u nižim razredima osnovne škole od dece ne treba očekivati apstraktno razmišljanje, pa se ne može očekivati ni razumevanje gramatičkih pravila jezika. Takodje je važno i da se vodi računa o tome da se zahtevi bilo kog zadatka budu skladu sa kognitivnim nivoom učenika. Ako učenici nisu u stanju da funkcionišu na apstraktnom nivou, zadaci ne treba da budu previše apstraktni, a ni previše jednostavni, tj. ispod nivoa kompetencije učenika. Na ovom stupnju je važno da se učeniku pruže iskustva na stranom jeziku koja su u domenu njegovih iskustava dečijeg sveta.

Delimično polazeći od ideja Pijažea, ruski naučnik Lav Vigotski dao je nov ugao sagledavanja kognitivnog razvoja dece, a pre svega njihovog jezičkog razvoja.

2.2.2.2. Učenje Vigotskog

Za razliku od Pijažea, Vigotski je smatrao da je da bi se shvatio mentalni razvoj neophodno uzeti u obzir ljudsku kulturu. On je bio zastupnik socijalnokulturalne perspektive razvoja. Pobornici ovog stanovišta uverenja su da način na koji se mi razvijamo, a naročito kako učimo da razmišljamo je pretenstveno zasluga socijalnog i kulturološkog okruženja u kome smo odgajani. Oni naglasak stavljaju na one aspekte ljudskog razvoja koji na svako ljudsko biće gledaju kao na specifičnog mislioca koji se od drugih razlikuje, za razliku od prethodnih pobornika tzv. Kognitivnih univerzalija (u koje spada i Pijaže), a koji su posmatrali aspekte razvoja koji su karakteristika sve dece, na isti način u svim delovima sveta (Bjorklund, 2000: 58).

Vigotski je predlagao da se razvoj oceni na osnovu četiri medjusobno povezana nivoa koji su u interakciji sa okruženjem deteta: mikrogenog, ontogenog, filogenetskog i socijalno-istorijskog. Pod pojmom ontogenetskog razvoja podrazumevamo razvoj pojedinca tokom života, a to je najčešće nivo analize na kojem istražuju skoro svi razvojni psiholozi. Pojam mikrogenetskog razvoja odnosi se na posmatranje promena koje se dešavaju u relativno kratkom vremenskom periodu (na pr. Posmatrajući decu kako rešavaju dodatne probleme svake nedelje u periodu od 11

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

nedelja³⁰ ili promene u strategijama pamćenja u pet različitih pokušaja tokom 20-minutnih sesija³¹). Filogenetski razvoj odnosi se na posmatranje promena tokom evolucija, meren hiljadama i milionima godina. Socijalno-istorijski razvoj se odnosi na promene koje su se odigrale u kulturi pojedinca i vrednosti, norme, i tehnologije onako kako ih je istorija stvorila (ibid, 59).

Vigotski je tvrdio da se deca radjaju sa nekoliko elementarnih mentalnih funkcija-pažnjom, osećajima, percepcijom i pamćenjem koji se pomoću kulture transformišu u nove i sofisticiranije mentalne procese koji se nazivaju mentalnim funkcijama (Bjorklund, 2000: 59). Takodje je smatrao da su deca znatiželjni istraživači sveta koji ih okružuje, ali je za razliku od Pijažea naglašavao važnost socijalnog doprinosa kognitivnom razvoju. On je verovao da viši psihološki procesi (a to su oni koji podrazumevaju samosvest) prvo razvijaju na društvenom nivou, a da tek kasnije postaju internalizovani i razvijaju se na psihološkom nivou. O ovoj dvojnoj prirodi kognitivnog razvoja Vigotski je govorio pod nazivom opštih genetskih pravila kulturnog razvoja (ibid, 61) Naime, po Vigotskom svaka funkcija detetovog razvoja se prvo odvija na društvenom, a potom na psihološkom planu. To znači da se ta funkcija prvo javlja prvo medju ljudima kao interpsihološka kategorija, a onda unutar deteta kao intrapsihološka kategorija.

Sem toga, mnoga veoma važna ”otkrića” do kojih deca dolaze odvijaju se u saradnji sa nekim ili nekim učiteljem koji pokazuje primerom kako se aktivnost odvija ili koji daje verbalna uputstva. Novi učenik će prvo tražiti da razume uputstvo nastavnika, a zatim će internalizovati informaciju i koristiti je da reguliše svoje ponašanje (Vygotsky, 1981: 163). Vigotski daje više primera kako odrasli pomažu deci da nauče kako da urade stvari i kako da misle. Odrasli to čine tako što im skreću pažnju na ideje i predmete i razgovaraju sa decom dok se sa njima igraju, čitajući im priče i postavljajući im pitanja. Time is svet čine pristupačnijim. Na taj način, deca mogu da urade i razumeju mnogo više stvarajući tako *zonu naprednog razvoja* (the role of proximal development) (Vygotsky, 1978:60).

Vigotski je ovim dao novo značenje inteligenciji. Po njemu, umesto da se inteligencija meri onim što bi dete moglo da uradi samo, meri ono što ono može da uradi uz pomoć odraslog. Da bi se ustanovilo šta dete zna potrebno je utvrditi šta ume

³⁰ Siegler and Jenkins, 1989

³¹ Coyle and Bjorklund, 1996

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

da čini zajedno sa drugim ljudima. Različita deca na istom razvojnem nivou na različite načine će koristiti pomoć odraslog. Uloga odraslog ogleda se u tome da pomažu deci da urade stvari i da razmišljaju. Po mišljenju Vigotskog dete prvo radi stvari u društvenom kontekstu, dok mu drugi ljudi i jezik pomažu na različite načine, i tako se polako udaljava od pomoći odraslih ka nezavisnom delanju i razmišljanju (ibid, 60-61).

Sem toga igra je još jedna oblast u kojoj odrasli i starija braća i sestre mogu da doprinesu razvoju dece. Jedan od najvažnijih tipova igre za nas je **simbolička igra** (Bjorklund, 2000: 65, Murdževa-Škarik, 2009:232). O njoj su pisali mnogi naučnici.

2.2.2.2.1. Simbolička igra

Simbolička igra je pretvaranje da je recimo stolica auto i može da se odvija kada je dete samo ili kada ima više učesnika: na primer, majka je putnik, a dete vozač auta. Mnogi naučnici smatraju da da simbolička igra zahteva mentalno predstavljanje i da može da posluži kao pokazatelj opšteg kognitivnog razvoja deteta (Pijaže, 1962). Po Bornsteinu i njegovim kolegama: „u simboličkoj igri deca napreduju u svojoj kogniciji o ljudima, objektima i radnjama, i na taj način konstruišu sve sofisticiranije predstave sveta (Bornstein et alli, 1996: 2923)., „³²

Sem toga, Vigotski je smatrao da su „detetova najveća ostvarenja moguća u igri” (Vygotksy, 1978: 100) jer igra stvara zonu narednog razvoja. Po njemu, jedinstvena karakteristika slobodne igre je stvaranje zamišljenih situacija u kojima značenje dominira nad radnjom. Igra pruža mnogo više prostora za promene potreba i svesnosti; u njoj se javlja radnja u zamišljenoj sferi, zamišljenoj situaciji, javlja se planiranje i tome slično. Dete kroz igru značajno napreduje pa se ona može smatrati vodećom aktivnošću koja određuje razvoj deteta.

Razvojni potencijal igre leži upravo u činjenici da nam na direktniji način omogućava da budemo stvaraoci svoje aktivnosti. Ljudi su u svakodnevnom životu vodjeni dobro naučenim perceptualnim, kognitivnim i emotivnim ponašanjem, a u toku igre stižu više kontrole pri stvaranju i organizovanju ovih elemenata, možda i na nove načine. Igra se sastoji iz pravila „koja proističu iz zamišljene situacije”, a ne iz unapred formulisanih pravila na koja smo se tako dobro adaptirali (Vygotksy, 1978: 95).

³² „In symbolic play, young children advance upon their cognition about people, objects, and actions and in this way construct increasingly sophisticated representations of the world.”

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kako smo videli koncept simboličke igre je u skladu sa idejom Vigotskog o zoni narednog razvoja i idejom Rogofove o vodjenom učešću (guided participation). Istraživanja pokazuju da deca koja su u interakciji sa veštijim partnerima koji na za njih prikladan, odgovarajući način strukturisu situaciju brže napreduju u razvoju veština nego kad takve podrške nema (Damast, Tamis-LeMonda, and Bornstein, 1996: 1752-1766). Po njima mnoge majke prilagodjavaju svoj nivo nivou ili nešto malo iznad nivou koji dete pokazuje. Važnost simboličke igre ogleda se u tome što kroz simboličku igru deca uče o ljudima, stvarima i događajima, a takodje istraživanja pokazuju da je takva vrsta igre u vezi sa drugim aspektima kognitivnog razvoja. Istraživanja su dalje pokazala da postoji veza izmedju količine simboličke igre koja se odvija sa drugima u predškolskom uzrastu i kasnijeg razumevanja osećanja i uverenja drugih ljudi (Bjorklund, 2000: 66).

2.2.2.2. Implikacije teorije Vigotskog na učenje jezika

Implikacije učenja Vigotskog na nastavni proces sveukupno su očigledne. Aktivna uloga učenika u nastavnom procesu je izuzetno važna. Vigotski je takodje posvetio dosta pažnje odredjivanju šta dete, tj. učenik već zna, a šta je u datom trenutku sposobno da nauči. Najveći doprinos koji nastavnik može da da procesu u kome učenici uče strani jezik je da pomaže deci da nauče ono što se nalazi u oblasti koja je trenutno neposredno izvan njihove trenutne kompetencije. Na taj način nastavnik će učenike osposobiti da postaju sve autonomniji (Cameron, 2001: 8, Milošević, 2003:15).

Imajući u vidu da su deca mentalno aktivni učenici koji pokušavaju da nadju značenje i smisao aktivnosti koje im se prezentuju, a koje odrasli od njih očekuju da urade, neophodno je načiniti takve aktivnosti u učionici koje će u sebi imati ravnotežu izmedju zahteva koji se postavlja pred učenike i podrške učenju (Cameron, 2001:21) Odnos izmedju zahteva koji se pred decu- učenike postavlja i podrške učenju je dinamičke prirode te se vodeći se idejom Vigotskog o zoni narednog razvoja smatra da je zadatak koji pomaže učeniku da nauči više jezičkih elemenata onaj koji je zahtevan, ali ne previše zahtevan, a takodje i onaj koji daje podršku za učenje, ali ne daje previše podrške. Da bi se ostvario cilj, a to je učenje jezika neophodno je da nastavnik kada planira nastavu postavi jasne ciljeve učenja jezika. I mada je to naizgled očigledno, treba imati u vidu da nastavni plan i program ili udžbenik postavljaju zahteve šta je ono

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

što treba podučavati, a da ono što je potrebno naučiti može da planira samo nastavnik koji poznaje svoje učenike i koji udžbenik i nastavni plan prilagođava tako da odgovara potrebama i sposobnostima učenika koje uči (Cameron, 2001: 28)

U procesu učenja je zato veoma važan elemenat odnos odraslog-nastavnika i učenika (Ivić, 1997: 45). Ovakav odnos omogućava da se školsko učenje ne svede na učenje napamet i prostu reprodukciju zapamćenih, memorisanih sadržaja već da preraste u proces intelektualnog razvoja.

”Tom osobitom saradnjom između deteta i odraslog, koja je središte obrazovnog procesa, uporedo s tim što se znanja saopštavaju detetu sistematizovano, objašnjava se rano sazrevanje naučnih pojmova i činjenica što nivo njihovog razvitka predstavljaju zonu najbližih mogućnosti za svakodnevne pojmove...” (Vigotski, 1983:185)

2.2.2.3. Učenje Brunera

Bruner je takodje smatrao da je učenje aktivan proces u kome je dete aktivan učesnik, a ne pasivni primalac. On se pre svega bavio simboličkim sistemima koje deca stiču u toku obrazovanja.

Ako želimo da koristimo informacije dobijene iz sredine, potrebno je da se one predstave na neki način. Nije moguće memorisati i gomilati prethodno iskustvo već je potrebno sačuvati ono što je važno u nekom upotrebljivom obliku smatrao je Bruner. Na koji način će iskustvo biti sačuvano zavisi od načina na koji je prošlo iskustvo kodirano i uređeno, tako da može biti u potpunosti relevantno i upotrebljivo onda kada je potrebno. Krajnji proizvod takvog sistema obrade informacija je ono što Bruner naziva reprezentacijom. Po njemu postoje tri sistema korišćenja i obrade informacija preko kojih svi ljudi koji konstruišu modele realnosti: akcija, slika i jezik. Te načine reprezentovanja Bruner naziva akcionim, ikoničkim i simboličkim, a nosioci ovih reprezentacija su akcija, slika i reč. Akciona reprezentacija podrazumeva način reprezentovanja prošlih događaja preko usvojenih motornih odgovora. Kao primer toga Bruner navodi činjenicu da ne možemo adekvatno da opišemo poznate pločnike ili podove, po kojima obično hodamo, a nemamo ni tačnu predstavu kako oni izgledaju. Pa ipak, po njima idemo bez posrtanja, čak i ako mnogo ne pazimo. A takvi su i segmenti naše sredine-vožnja bicikla i sl. , koji su reprezentovani u našim mišićima

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

(Bruner u Mirić, 1990: 76). Ikonička reprezentacija iskazuje događaje selektivnom organizacijom mentalnih slika. One "zamenjuju" opaženo relativno verno, ali ipak to čine selektivno, tako što slika zamenjuje objekat koji predstavlja. Simbolički sistem reprezentuje stvari preko označenih karakteristika, što podrazumeva udaljavanje od konkretnog. Reč ne ukazuje direktno na označeno, niti podseća na to kao što je slučaj sa slikom (ibid, 77).

No Bruner, za razliku od Pijažea, ne navodi godine kada se pojavljuju ova razumevanja sveta. Oni se u životu deteta javljaju gore navedenim redom, a razvoj svakog načina zavisi od prethodnog, i svaki ostaje neporomenjen, sem kada su u pitanju rana oštećenja kao na primer slepoća ili gluvoća ili povrede mozga (Manojlović, 1994: 31).

Po Bruneru, kognitivni razvoj deteta odvija se sledećim redosledom. Dete prvo razume svet direktno kroz aktivnosti. A to je ono što Bruner i Pijaže imaju zajedničko. Zatim vremenom dete dobija još jedno sredstvo za razumevanje sveta, a to je reprezentovanje slikom koja stoji umesto događaja koji predstavlja. Na kraju dete je u stanju da prevodi iskustveni sistem simbola (koji mogu biti reči ili matematički simboli) koji se može koristiti po određenim pravilima.

Ovi simbolički sistemi predstavljaju amplifikatore, što znači da oni znatno pojačavaju prirodne načine razmišljanja i suočavanja sa stvarnošću. Da bi ovi sistemi mogli bolje da deluju, dete mora da se njima nauči. Jedan od najočiglednijih primera ovakvih kulturnih amplifikatora su veća jasnoća i logička povezanost koju imamo kada zapišemo svoje misli.

Jezik je po Bruneru najvažniji alat kognitivnog razvoja. Posmatrajući odrasle koji pomažu deci da reše probleme Bruner je došao do zaključka da je govor koji odrasli tom prilikom koriste orjentisan na potrebe deteta i zato ga je nazvao "jezik u izgradnji" (scaffolding). Razgovarajući sa decom odrasli su pomagali deci da obrate pažnju na ono što je bitno. A to su činili na više načina. Pre svega tako što su budili u deci interesovanje za zadatak. Ako se zadatak pokazao komplikovanim, odrasli bi ga pojednostavljivali zadatak, često tako što bi ga razlagali na više jednostavnih zadataka. Kako bi deca bila koncentrisana na zadatak često su ih podsećali šta je cilj zadatka, ukazivali na ono što je bitno ili pokazivali deci druge načine da reše zadatak. Tokom

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

rešavanja zadatka odrasli su kontrolisali dečije frustracije i prikazivali idealnu verziju i slično (Cameron, 2001: 8).

Osim „jezika u izgradnji“, koji odrasli koriste sa decom Bruner je primetio još jednu važnu odliku učenja dece, a to je uspostavljanje rutina. Ideja rutine-ustaljenih aktivnosti koju Bruner iznosi potekla je od posmatranja i istraživanja roditelja koji su čitali priče za laku noć svojoj deci u američkim porodicama srednjeg sloja. Kada su mlađa deca u pitanju roditelji su bili ti koji su većim delom govorili, opisivali likove i objekte na slikama i uključivali dete u instrukcije, tag questions i razgovor o slikama, a takodje su tražili od dece da pokažu elemente slike. Kako dete raste i uči da govori ono se više uključuje verbalno i samo imenuje slike i događaje. Jezik koji odrasli koriste karakteriše mnogo ponavljanja i jezik prilagodjen deci i potpomognut slikama. Čitanje knjiga se sastoji od prilagodjavanja jezika sposobnostima deteta i nivou na kom dete može da učestvuje u tom događaju na nivou na kom je sposobno da se uključi. Jezik koji se ponavlja daje deci mogućnost da predvide šta sledi i učestvuju i verbalno i neverbalno.

Kasnije kada dete počne da uči da čita situacija će biti manje više ista, ali će jezik biti napredniji. U ovoj fazi roditelji čitaju priču naglas i postavljaju pitanja o slikama. Dete je u stanju da završava rečenice sećajući se kako se priča završava na osnovu prethodnih čitanja. Tek kasnije dete će samo čitati priču roditeljima.

Važno je istaći da se novina i ustaljeno prepliću i da deca sve više učestvuju u procesu dok se učešće roditelja smanjuje. Upotreba jezika je predvidljiva ali takodje postoji i 'prostor' u kome deca preuzimaju vodjstvo i sama koriste jezik. Ovaj prostor rasta poklapa se i sa zonom narednog razvoja Vigotskog. Bruner je stanovišta da ove rutine i njihovo prilagodjavanje potrebama deteta služe kao izvor za jezički i kognitivni razvoj (ibid, 9).

2.2.2.3.1. Implikacije Brunerove teorije učenja za učenje stranog jezika

Implikacije Brunerove teorije učenja su očigledne. Neophodno je da se u toku nastave stranog jezika kod dece razvijaju veštine korišćenjem sva tri vida reprezentacije: akcioni, ikonički i simbolički. Treba započinjati onim vidom reprezentacije kojim dete već raspolaže, a zatim postepeno uvoditi složenije vidove

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

reprezentacije. Iz toga proizilazi da će se u nižim razredima osnovne škole više koristiti akcioni vid reprezentacije i da se neće mnogo udaljavati od konkretnog iskustva.

Ako primenimo ideju o "jeziku i izgradnji" na govornu interakciju između nastavnika i učenika, tada je potrebno da se strani jezik koristi prilikom obavljanja ustaljenih radnji na času (na pr. Pozdravljanje, otvaranje i zatvaranje udžbenika i radnih svezaka...). U tim situacijama se od dece očekuje da učestvuju u razgovoru, a od nastavnika da učenicima pomaže da ispune zadatak, a u jeziku koji se koristi i ponavlja iz časa u čas postepeno se unose novine. Na taj način će deca razumevati sve više i više stranog jezika i vremenom biti u stanju da izvršavaju sve složenije jezičke zahteve. Pošto je jezik koji se koristi za ove svrhe predvidiv, a ustaljene aktivnosti i situacioni kontekst pomažu deci da razumeju jezik koji postaje sve kompleksniji. Ukoliko se novi jezik nalazi u zoni narednog razvoja deteta, ono što će ga razumeti, usvojiti i samo početi da ga upotrebljava (Cameron, 2001:8, Milošević, 2003: 30)

Wood na osnovu Brunerovih ideja daje predlog kako nastavnik može da pomogne razvoju jezika u izgradnji učenika. Po njoj

Tabela 1. Aktivnosti kojima nastavnik pomaže da učenik razvije „jezik u izgradnji,,

Tabela 2.2.

Nastavnik može da pomogne deci da	Tako što
Se bave onim što je važno	Predlažu Hvale ono što je bitno Obezbeđuju aktivnosti koje daju fokus
Usvoje korisne strategije	Ohrabruju uvežbavanje Su eksplicitni vezano za organizaciju
Upamte kompletan zadatak i ciljeve	Podsećaju Daju model Pružaju aktivnosti deo-celina

Wood, 1998, preuzeto iz Cameron, 2001: 9)

Što se usmeravanja dečije pažnje na ono što je važno tiče, to je tema koja je veoma važna u procesu učenja pa i u procesu učenja jezika. Usmeravajući dečiju tj. pažnju učenika na pamćenje zadataka i ciljeva, nastavnik u stvari radi ono što deca nisu još uvek u stanju da urade sama. Kako je dužina pažnje kod dece ograničena, kada

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

su ona usmerana na neki deo zadatka ili na jezik koji treba da koriste dešava se da izgube iz vida širi zadatak ili komunikativni cilj. Nastavnici i deca medjusobno izvode čitav zadatak, ali se način na koji se delovi i aspekti dele varira zavisno od dečijeg uzrasta i iskustva. U početku veći deo upravljanja i organizacije zadatka izvršava nastavnik (Cameron, 2001: 9).

Ustaljene aktivnosti koje se odigravaju u učionici svakodnevno pružaju priliku za jezički razvoj. Očigledan primer toga jesu aktivnosti organizacije rada u učionici (classroom management) pri čemu je jezik koji se koristi prilagodjen potrebama zadatka i nivou učenika. Poznata situacija i kontekst omogućuje da učenici predvide značenje reči i nameru, ali takodje postoji i mogućnost da se jezik varira i gradira i postane složeniji.

2.2.3. Kognitivni razvoj dece mlađjeg školskog uzrasta

Po Pijažeu deca se na uzrastu od prvog do četvrtog razreda nalaze u operativnom periodu konkretnih operacija. Njihova misao je uglavnom ograničena na ono što dožive u direktnim susretima. Smatra se da deca u ovom periodu mogu da sprovedu makar neku od sledećih aktivnosti (Slavin, 1991:72-73):

2.2.3.1. Konzervacija

U fazi konkretnih operacija deca shvataju da ako se jedan aspekt objekta promeni, ne znači da će se promeniti i neki drugi njegov aspekt. Do devete godine deca već razumeju konzervaciju koja se odnosi na supstancu, dužinu, prostor i broj (da na menjanje rasporeda predmeta ne menja njihov broj). Sa oko devet godina deca počinju da razumeju i konzervaciju težine.

2.2.3.2. Klasifikacija

Sposobnost klasifikacije se takodje razvija u fazama. Dete prvo razvija sposobnost da vidi pojedinačne osobine (boju, veličinu...), a zatim stiče sposobnost da prepozna zajedničke karakteristike predmeta. Vremenom dete razvija i sposobnost da klasifikuje premete na osnovu više osobina.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

2.2.3.3. *Pojam broja i Matematičke operacije*

Dete razvija sposobnost da na mentalnom planu vidi koliko premeta postoji i da ih klasifikuje. Krajem faze konkretnih operacija smatra se da su deca stekla sposobnost da sabiraju, oduzimaju, množe i dele, da poredjaju brojeve po redu i veličini.

2.2.3.4. *Formiranje ograničenih hipoteza*

U ovoj fazi deca su u stanju da misle šta će se dogoditi, a posebno ako se hipoteza odnosi na konzervaciju i na predmete koje mogu da vide. Deca su u ovoj fazi obično ograničena na jednu hipotezu i jednu varijablu.

2.2.3.5. *Razumevanje vremena i prostora*

Deca su sada u stanju da mnogo bolje razumeju istorijsko vreme i geografski prostor. Mogu da nacrtaju i tačnu mapu puta od kuće do škole i da shvate odnose u kojima se nalaze pojedini delovi njihovog grada ili zemlje. Za njih u ovom periodu razvoja poteškoću još uvek predstavlja razumevanje istorijskih perioda.

Sem toga u ovom periodu deca sve više počinju da razmišljaju o svojim postupcima. Dete već sa sedam i osam godina razmišlja pre nego što nešto uradi i tako razvija refleksiju, raspravu sa samim sobom, unutrašnje većanje i time zamenjuje impulsivne postupke karakteristične za rano detinjstvo koji su praćeni neposrednom uverenošću i intelektualnim egocentrizmom.

Po Pijažeu, u tećem i ćetvrtom razredu pak deca prelaze iz faze egocentrićne misli u fazu decentrićne, objektivne, usmerene misli. Sada deca razumeju da u prirodi vladaju odredjeni zakoni i da ljudi mogu da vide stvari iz razlićitih perspektiva. Ova sposobnost omogućava deci da su u stanju da ne samo interpretiraju fizićke događaje, već i da razumeju ljudske odnose.

2.3. Principi nastave stranog jezika kod dece

Često postavljana pitanja su: Koji deo čini sadržaj podučavanja i učenja? Šta je to jezik? Uobičajno stanovište je da se jezik deli na 4 veštine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje, a tome se dodaje i gramatika, vokabular i fonološki sistem. Neki primenjeni lingvisti doveli su u pitanje ovu podelu (Widdowson, 1998), dok drugi barataju pojmovima kao što su teme, funkcije i koncepti (notions³³) opisujući jezik na osnovu toga na koji način se koristi u komunikaciji (Cameron, 2001: 18).

Ključni principi učenja stranog jezika kod dece podrazumevaju da deca po svojoj prirodi, o čemu je bilo reči i ranije, aktivno pokušavaju da konstruišu značenje onoga što im se prezentuje. Tokom procesa nastave potreban im je prostor za jezički razvoj u kome mogu da susrećući se sa novim elementima naprave nadgradnju starih. Takođe treba uzeti u obzir da jezik u upotrebi nosi elemente značenja, koji deci, za razliku od odraslih, možda nisu uočljivi. A tokom procesa učenja stranog jezika može se lako uvideti da je jezički razvoj kod dece takođe i internalizacija socijalne reakcije. Naravno, učenje stranog jezika kod dece umnogome zavisi od onoga što doživljavaju u spoljašnjem svetu (Vigotski, 1983:116)

Tokom procesa učenja stranog jezika deca aktivno pokušavaju da konstruišu značenje, kao i pri usvajanju maternjeg jezika. A to znači da pokušavaju da shvate, da nadju i konstruišu značenje i svrhu onoga što im odrasli govore ili traže od njih. Deca to čine u okvirima svog poznavanja sveta koje je tek u razvoju, ograničeno i delimično. Zato je neophodno da nastavnici preispitaju aktivnosti koje sprovode u učionici sa dečije tačke gledišta tako što će proceniti da li će učenici-deca razumeti šta se od njih očekuje da urade i biti u stanju da razumeju smisao novog jezičkog sadržaja koji se uvodi.

Kada su u pitanju i jezički i kognitivni razvoj deteta, uočeno je da je deci potreban prostor za jezički razvoj. U tom procesu, zona naredog razvoja ili kako je Kameron naziva neposrednim potencijalom deteta, je od najveće važnosti za efektivno

³³ Notion: 1. An individual's conception or impression of something known, experienced, or imagined; 2. An inclusive general concept; 3. A theory or belief held by a person or group

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

učenje. Pokazalo se da su rutine i "jezik u razvoju" veoma korisni u obezbeđivanju prostora za dečiji rast.

Za razliku od odraslih, kod kojih je shemata već razvijena, deci je potrebna pomoć kako bi primetili i pozabavili se aspektima stranog jezika koji nose značenje. Pre svega mislimo na odnose između reči i pojmova, gramatičke markere i markere diskursa. S obzirom na to da ne mogu da imaju velike koristi od formalne gramatike, nepohodno je pronaći druge načine da se to postigne.

Kako dete sve više uspostavlja kontrolu nad jezikom koji je prvobitno koristilo sa drugom decom i odraslima njegov jezik može da raste, odnosno da se proces usvajanja ili učenja jezika odvija kroz proces internalizacije socijalnih interakcija.

Opšte je poznato da učenje stranog jezika kod dece zavisi od onoga što ona doživljavaju. U okvirima zone narednog razvoja što je šire i bogatije iskustvo kojem se deca izlažu, to je veća verovatnoća da će naučiti / učiti. Časovi stranog jezika često pružaju svo ili većinu dečijeg iskustva sa upotrebom jezika. Kako bi se razvile određene jezičke veštine dece, potrebno je da im se omogući takva iskustva tokom časova koja će izgraditi te veštine (ibid, 99, Milošević, 2003:42, Cameron, 2001: 17).

Aktivnosti koje se odvijaju u učionici čine okruženje za učenje i kao takva pružaju razne vrste mogućnosti za učenje jezika. Na nastavniku je da identifikuje mogućnosti određene zadatka ili aktivnosti, i da ih potom razvije u određena iskustva za decu.

Što se tiče samih veština koje treba uključiti u nastavu stranog jezika, poznato je da deca koja uče strani jezik na veoma ranom uzrastu se u periodu od nekoliko godina susreću samo sa govornim jezikom, pa se gornja podela na veštine čini neprikladnom. U državnim školama u Srbiji taj period traje jednu, jednu ipo ili dve školske godine. Kada se izdvoje veštine pismenosti, u nastavi stranog jezika na mlađem uzrastu po Kameronovoj ostaje mnogo više od slušanja i govorenja, što je slučaj na srednjoškolskom uzrastu ili kada su u pitanju odrasli. Na mlađem školskom uzrastu govorni jezik je u određenom periodu jedino sredstvo/ medijum kroz koje se učenici susreću sa jezikom, shvataju ga, uvežbavaju i uče. Po njoj, govorne veštine na mlađem školskom uzrastu nisu samo jedan aspekt učenja jezika, već primarni izvor i središte dešavanja učenja jezika. Novi jezik se uglavnom uvodi oralno, razumeva kroz

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

slušanje, razumevanje govora i govorenje, a takodje se oralno i uvežbava i na taj način postiže automatizam upotrebe (Cameron, 2001: 18).

Kameron predlaže da se učenje govornog jezika podeli imajući u vidu činjenicu da deca tragaju za značenjem u jeziku. Ona fokus stavlja na reči i interakciju. Po Vigotskom imenovanje reči je početak razmišljanja i uspostavljanje mreža značenja. Nadovezujući se na to stanovište, Kameron smatra da, što se podučavanja tiče, razvoj reči, njihovih značenja i međusobnih veza čini vokabular. Interakciju označava kao *discourse skills*³⁴. Ne gleda na decu kao na učenike koji "rade govorenje i slušanje" već posmatra kako deca uče da stupaju u interakciju na stranom jeziku. Na gramatiku gleda kao na ono što izrasta između reči i diskursa u dečijem učenju jezika, a što je važno da se značenje precizno konstruiše i interpretira.

Kameron nadalje smatra da učenje čitanja i pisanja na stranom jeziku stavlja različite zadatke za učenje pred učenike i nastavnike od nastave slušanja, razumevanja govorenja i govorenja. Po njoj, potrebno je da nastavnici planiraju i podržavaju razvoj veština pismenosti specifičnim znanjem i razumevanjem procesa čitanja i pisanja, mada je po sebi razumljivo da će učenici razvoj pismenosti iskusiti kao nešto što je integralni deo razvoja govornog jezika (ibid, 18).

2.3.1. Nastava razumevanja govora i govorenja na stranom jeziku

Veštine govorenja i razumevanja govora prisutne su u nastavi stranog jezika od samog početka i prethode pisanju i čitanju. Kako daleko najveći deo vremena tokom dana provodimo slušajući, a zatim i govoreći jasno je da ove veštine imaju veliki značaj kako na maternjem, tako i na stranom jeziku.

2.3.1.1. Značaj govorenja i razumevanja govora u savremenom svetu

Značaj govorenja i razumevanja govorenja je izuzetno važan u savremenom životu. Ova dva procesa predstavljaju bitnu komponentu naših odnosa sa drugima. Ako posmatramo svakodnevni govor i razumevanje govora odraslih, možemo da primetimo da su oni sredstvo za ostvarivanje različitih ciljeva. Govor je sastavni deo naših postupaka. Iako većinom učesnici obično nisu svesni samog procesa dok

³⁴ Pod diskursom podrazumevamo sve elemente jezika, I usmene I pisane koji imaju jasnu komunikativnu funkciju (Brown I Yule, 1983b: 13)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

razgovaraju, slušaju, govore, postavljaju i odgovaraju na pitanja, oni obično postaju svesni govora tek kada je izuzetno uspešan ili kada se neko teško izražava .

U svakodnevnom životu i razgovorima odraslih ljudi koji učestvuju u razgovoru, u toku razgovora sagovorniku obično daju do znanja da li je jasno ono što je rekao (klimanjem glave, komentarisanjem i slično); a ako je nešto nerazumljivo obično se to odmah pokaže sagovorniku na neki način, a retko se čeka kraj razgovora ili priče da bi se postavila pitanja u vezi sa onim što nije jasno (Scott, Yttreberg, 1990: 21-22).

U svakodnevnom životu i razgovorima odraslih ljudi tema razgovora često su i ljudi i stvari koji nisu prisutni u datom prostoru. Oni takodje raspravljaju o događajima koji su se već odigrali ili o onima koji se još nisu desili (Stilwell, Peccei 1999: 53). Često se koriste zamenice umesto imena ljudi ili reči za predmete ukoliko se zna o kojim ljudima i stvarima je reč. Upotrebljavaju se i duge i komplikovane rečenice. Razgovor se odvija poprilično brzo, sa malo ponavljanja već rečenog i sve reči se obično ne izgovaraju jasno.

Za razliku od gore navedenog, kada odrasli razgovaraju sa decom, oni koriste rečenice približne dužine. Složenost rečenica se povećava sa uzrastom i stepenom razvoja deteta. Govori se sporije, a često se prave pauze, posebno između rečenica. Reči se izgovaraju jasno i naglašavaju se više nego što je to slučaj u normalnom razgovoru. Redje se koriste zamenice (Stilwell, Peccei, 1999: 54, u Milošević, 2003:54). Dečije greške se retko ispravljaju , a ispravke se uglavnom tiču vokabulara. U mnogim kulturama kada se odrasli obraćaju deci oni koriste stil koji je jasniji i jednostavniji od onog koji se koristi u razgovoru sa adolescentima i odraslima.

2.3.1.2. Razvoj veštine konverzacije na maternjem jeziku u detinjstvu

Po standardima engleskog jezika navedenim u Nacionalnom kurikulumu Velike Britanije (Df E: English in the National Curriculum, London HMSO, 1995. citirano u Bearne, 1998: 41) da bi se razvile veštine govorenja i razumevanja govora na maternjem jeziku potrebno je da učenici nauče da: koriste vokabular i gramatiku standardnog jezika; formulišu , razjasne i iskažu svoje misli; prilagode govor sve većem broju situacija i zahteva; slušaju, razumeju i odgovaraju na odovarajući način na ono što drugi kažu.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Da bi se sve to postiglo deca u početku pre svega koriste veštinu podražavanja i provode dosta vremena imitirajući svoje roditelje i ono što su oni upravo rekli. Sem podražavanja glasova, pokazalo se da je podražavanje važno i za razvoj gramatike. Deca često podražavaju rečenične obrasce koje ne mogu spontano da proizvedu, a prestanu da ih imitiraju tek onda kada počnu da ih koriste u govoru. To ukazuje na to da je podražavanje neka vrsta "mosta" između razumevanja i spontanog govora.

Imajući u vidu usvajanje / učenje jezika, važno je razjasniti vezu između procesa govorenja i razumevanja jezika. Neki naučnici su stanovišta da razumevanje uvek prethodi govorenju: potrebno je da deca razumeju neku reč ili recimo gramatičku konstrukciju, pre nego što počnu da je koriste. Sve je više dokaza, međutim, da proizvodjenje može da prethodi razumevanju ili da pak oba procesa mogu biti toliko blisko povezana da se odvijaju paralelno. Vrlo često deca proizvode neku reč ili konstrukciju bez potpunog razumevanja (Cameron, 2001:15).

Rezultat mnogih istraživanja vezanih za veštine slušanja, razumevanja govorenja i govorenja maternjeg jezika dece doveo je do zaključka da velikom broju dece u razdoblju od pete do desete godine nedostaju sposobnosti komunikacije sa svim govornicima koji u razgovoru učestvuju i ne umeju u potpunosti da organizuju svoj govor. Kao slušaoci, deca su u stanju da razumeju kada sagovornici govore na njihovom trenutnom socijalnom i kognitivnom nivou razumevanja. Do sedme godine deca krive sebe ako ne razumeju nešto o čemu se govori, a ne izvode zaključak da je govor neadekvatan. Pokazalo se da čak 11 i 12 ogođišnjaci iako ne razumeju ne traže više informacija kako bi razumeli. Istraživači koji su pokušali da obuču decu veštinama efektne komunikacije došli su do zaključka da su tek deca od 8 godina i starija u stanju da budu efektniji komunikatori / učesnici u komunikaciji (Cameron, 2001: 17).

Po drugima, kada deca podju u školu deca su već u velikoj meri razvila sposobnost da učestvuju u konverzaciji: savladala su mnoge aspekte konverzacione strategije, u stanju su da započnu dijalog- i da na različite načine dobiju i zadrže sagovornikovu pažnju (Milošević, 2003: 82) Po njima deca već znaju mnogo o tome šta je prikladan odgovor kao što je recimo u slučaju kada treba da razjasne stvari. Njihova svest je sazrela i kada su u pitanju društveni faktori koji upravljaju uspešnim razgovorom, kao što su na primer pravilna upotreba oblika oslovljavanja i oznaka učtivosti i upućivanje posrednih zahteva. Deca i dalje uče da predvide trenutke

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

mogućeg prekida, kao što je ponavljanje nejasnih iskaza ili traženje razjašnjenja na primer. Posebno razvijaju sposobnost snalaženja u situacijama u kojima se stvari ne odvijaju po njihovoj volji (ibid, 2003: 82, Kuzmanović i Štajnberger, 1989:25).

Sazrevanje društvenog i kognitivnog razumevanja u periodu od pete do dvanaeste godine ima implikacije za učenje stranog jezika. Kada se od dece zahteva da pričaju o nečemu što premašuje stupanj razvoja na kome se nalaze, ona ne mogu u potpunosti da učestvuju u razgovoru. U najboljem slučaju ona će ponavljati reči, a da ih ni ne razumeju. Iz tog razloga u nastavi stranog jezika kod dece, razgovor treba da prati obrasce koji su deci već poznati: iz porodice, školskog iskustva i tome sličnog. Od njih ne treba tražiti više nego što mogu da urade kao što je na primer da zamisle o čemu neko razmišlja niti da navedu uzroke nekoj pojavi ili da objasne kakva su nečija ubedjenja i verovanja. Deci takodje može biti teško da procene šta drugi razumeju od onoga što je iskazano- rečeno. Težak zadatak za dete predstavljalo bi takodje sumiranje tuđeg gledišta (Cameron, 2001:53, Kuzmanović i Štajnberger, 1989:31).

Ako su teme, sadržaj i kontekst onoga što se prezentuje deci poznati, to će im pomoći da se razvijaju i kao govornici i kao slušaoci. Podučavanje u komunikaciji dece starije od osam godina doprineće tome da deca kažu kada nešto ne razumeju ili da bolje formulišu pitanja koja će im pomoći da razumeju bolje. Ipak , implikacije za učešće nastavnika su najveće: potrebno je da on ili ona obezbedi da učenici razumeju i da su u stanju da probaju da razumeju smisao onoga što čuju. Zbog razvojnih ograničenja dečije sposobnosti nastavnici treba da reaguju umesto dece i da pažljivo posmatraju kako razgovaraju sa učenicima imajući u vidu da učenici tragaju za značenjem dok nastavnici govore (Cameron, 2001: 53)

Deca koja uče strani jezik treba da razumeju i društvenu i afektivnu poruku, a takodje je potrebno i da je razumeju drugi ljudi. Mun ističe da deca imaju "instinkt za tumačenje smisla i značenje situacije" (the instinct for interpreting the sense or meaning of a situation") (Moon, 2000:5³⁵). Tako će i u susretu sa stranim jezikom nastojati da razumeju o čemu je reč. Pri tome će da bi razumela upotrebiti sve ono što znaju o društvu, svetu i tome kako se odrasli obraćaju deci i šta pri tom odrasli očekuju od dece da urade. Ovo znanje i iskustvo omogućava deci da nadju društvenu svrhu koja može biti ključ za raumevanje. To im pomaže da i strani jezik dožive kao sredstvo

³⁵ Sa ovim se slaže I Pinter, 2006.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

komunikacije dok budu učila reči i izraze i upotrebljavala ih u određenim kontekstima (kao što je na primer pozdravljanje) (Cameron, 2001:53).

Imajući u vidu kognitivne karakteristike dece, Kamerom smatra da nastava govorenja i razumevanja govora treba da se temelji na dva principa: da značenje mora da dodje prvo i da je neophodno da deca učestvuju u razgovoru kako bi naučila veštine govornog diskursa (ibid, 36). Ako deca ne razumeju govorni jezik, ne mogu da ga nauče. Sem toga, da bi naučili sve veštine diskursa³⁶, potrebno je da dok učestvuju u diskursu istovremeno grade znanje i sve veštine za učestvovanje.

Po njoj da bi došlo do uspešnog učenja jezika cilj nastavnika je da deca koriste jezik u stvarne svrhe sa stvarnim ljudima. Da bi se to postiglo potrebno je da deca saznaju kako strani jezik funkcioniše ne samo u razgovoru i produženom govoru već i u tekstu. Druga mogućnost učenja nastaje kada nastavnici i učenici stupaju u interakciju vezano za zadatke i aktivnosti u učionici.

U skladu sa gledištima Pijažea i Vigotskog o tome kako deca aktivno učestvuju u konstruisanju značenja vezanih za njihova iskustva sa svetom koji ih okružuje, sa naglašenom ulogom socijalnog elementa kod Vigotskog i sa Brunerovom idejom o "jeziku u izgradnji" je potreba da značenje u podučavanju jezika prethodi podučavanju o formi. Još od ranog detinjstva pokretačka sila koja se nalazi u osnovi govorenja je potreba da se poveže emocionalno sa drugim ljudima i da se sa njima komunicira. Kako rastu, deca počinju da komuniciraju sa drugima o stvarima koje se nalaze u zajedničkom svetu, kao i da razviju vokabular imenovanja dok razvijaju sposobnosti kategorizacije (Locke, 1993: 23). I inače u osnovi svake socijalne interakcije nevezano za uzrast nalazi se ljudska potreba da komuniciraju sa drugim ljudima i da sa njima razmene svoje misli popunjavajući prazninu između svojih i njihovih misli. Kada smo u interakciji koristimo reči da bi uhvatili „smisao” svojih i misli naših sagovornika, da izrazimo naše sopstveno posebno kontesktualizovano razumevanje i naše konotacije ideja i događaja. (Vygotsky, 1962: 56) Za decu na

³⁶ U nastavi stranih jezika termin diskurs se koristi u značenju stvarnog jezika koji je cilj podučavanja, jer želimo da deca koriste jezik sa stvarnim ljudima u stvarne svrhe. To jednim delom podrazumeva da deca znanju kako strani jezik funkcioniše u razgovorima i produženom govoru i tekstu. Sem toga, diskurs se odvija u učionicama kada nastavnici i učenici stupaju u interakciju vezano za zadatke i aktivnosti. To se naziva diskursnim događajem.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

maternjem jeziku čini se da jezik ima sekundarnu ulogu u odnosu na socijalnu i afektivnu ulogu: manje se pažnje posvećuje jezičkom sadržaju razgovora, a više mogućim socijalnim značenjima. Postoje i opisani slučajevi dece koja su zadovoljno odgovorila govorniku nepoznatog jezika koji nisu razumela (Locke, 1993: 70) Čini se da deca koriste socijalni kontekst i intonaciju kao vodilju kako će odreagovati – odgovoriti. Lok ističe da deca operišu samo sa delimičnim razumevanjem većine jezika koji svakodnevno čuju, ali da ih to ne sprečava da stupe u interakciju. Kako odrastaju deca tako grade znanja o značenju reči iz šireg opsega različitih konteksta, pa jezik tako postaje preciznije i efektivnije sredstvo za komunikaciju. Učenici stranih jezika takodje moraju da prođu kroz iskustvo pomeranja upotrebe jezika od delimičnog do potpunijeg razumevanja.

2.3.1.3. Nastava govorenja i razumevanja govora stranog jezika kod dece

Učenje stranog jezika počinje, a u izvesnom vremenskom periodu se izvodi isključivo oralno. Shodno tome nastava govorenja i razumevanja govora ima izuzetan značaj za učenje stranog jezika, a posebno kada su u pitanju deca.

2.3.1.3.1. Potreba za razumevanjem

Osim ranije navedenih činjenica vezanih za govorenje i razumevanje govora, istraživanja sa decom su pokazala da nas kao ljudska bića vodi potreba da razumeju svet i druge ljude (vidi Donaldson, 1978). Pokrenuta unutrašnjom potrebom za smislom i celovitosću³⁷ (Meadows, 1993: 72) deca se bore sa neprestanim novinama sveta tražeći smisao, unoseći u aktivnost sve što znaju i što su već iskusila kako bi konstruisali značenje onoga što im neko govori ili onoga što vide da se događa.

U učionici ta ista deca takodje učeći bivaju rukovodjena potrebom da podele razumevanje. Kada se susretnu sa stranim jezikom ona u pokušajima razumevanja onoga što im se govori ili događa doprinose unoseći svoje "socijano znanaje" tj. svoje poznavanje kako svet funkcioniše, kako odrasli, u ovom slučaju nastavnici, razgovaraju sa decom i kakave su vrste zadataka od njih prethodno već očekivali da urade. Ova znanja i iskustva pomažu deci da pronadju socijalnu svrhu aktivnosti koja je ključ razumevanja. Deci će od pomoći takodje biti ako strani jezik

³⁷ "innate drive for coherence"

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

shvate kao sredstvo komunikacije, kao reči i fraze koje se koriste i uče u skladu sa poznatim kontekstima kao što su pozdravljanje ili imenovanje. Kada se deca stave u situaciju da dele razumevanje na stranom jeziku sa prisutnima ona će u prethodnom iskustvu upotrebe jezika tražiti načine na koje mogu da se ponašaju na stranom jeziku. Kada im dostupna jezička sredstva nisu dovoljna, onda će njihova potreba da konstruišu zajedničko razumevanje (po Skehanu „communicative pressure”, Skehan 1996a) dovesti do upotrebe maternjeg ili kombinacije maternjeg i stranog jezika. Ova sklonost da se komunicira po svaku cenu karakteristična je za učenike svih uzrasta.

Ono što je potrebno da se učini u nastavi stranih jezika, je da se pristupi nastavi tako da se ljudska potreba da pronadje i podeli značenje postavi kao osnov podrške upotrebe jezika koji se ugrađuje u zahteve zadataka.

Kada se odrasli nadju u situaciji da ne mogu da shvate šta im se govori ili šta se od njih očekuje da urade, oni će obično direktno tražiti razjašnjenje ili naći neki drugi način da razumeju. Za razliku od njih deci je potreban niz godina da postanu ravnopravni sagovornici u interakciji. Iz potrebe da zadovolje svoje nastavnike deca često nastavljaju da govore i izvode aktivnosti, iako ih ne razumeju. Ako nema razumevanja nema ni učenja. Neretko deca mehanički izgovaraju rečenice iz udžbenika na glas po zahtevu nastavnika i čini se da ispunjavaju aktivnosti koje su im zadate, a u stvarnosti ih ne razumeju i samim tim ne uče ništa (Cameron, 2001: 40)

2.3.1.3.2. Potreba za tačnošću

Kako bi se govorilo na stranom jeziku i razmenjivala značenja sa drugim ljudima potrebno je da se obrati pažnja na precizne jezičke detalje. Potrebno je da govornik nadje najpogodnije reči i tačnu gramatiku kako bi tačno i precizno preneo značenje, a takodje je potrebno i da organizuje diskurs na takav način da ga onaj kojji sluša razume. Kada je slušanje u pitanju, elementi značenja koje nosi organizacija gramatike i diskursa često mogu da se konstruišu iz drugih clues, što nije tako lako slučaj kad je govorenje u pitanju. Zahtevi koje pred učenike postavlja prepričavanje priče na stranom jeziku nakon što su je čuli i razumeli ne treba podceniti: potrebno je pronaći i proizvesti jezik na nivou reči, rečenice i diskursa. Govorenje stavlja pred učenike mnogo veće zahteve nego slušanje. Iz tog razloga, aktivnosti govorenja

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

zahtevaju pažljivu i obimnu podršku različitih vrsta, ne samo podršku razumevanja već i produkcije (ibid, 41)

Istraživanja dece koja su usvajala / učila jezik zemlje kroz nastavne predmete boraveći u toj zemlji (vidi istraživanja iz Kanade kod Swain 1985, 1995) pokazala su da razumljiv input (comprehensible input) nije dovoljan za jezički razvoj. Deca koja su učestvovala u istraživanju bila su u velikoj meri izložena takvom inputu i pokazalo se da iako su njihove veštine slušanja bile veoma dobre pokazali su i nedostatak preciznosti i gramatičke tačnosti tokom produkcije. Zaključeno je da je sem izloženosti razumljivom inputu potrebno da učenici koriste i veštine i sredstva za produkciju na stranom jeziku, ako žele da razvijaju znanja i veštine kako bi u potpunosti i tačno podelili svoja znanja. Swain smatra da je proizvodnja jezika ta koja tera učenike da dublje procesuiraju jezik i nego što je to slučaj kada samo slušaju, i da ih tera da proširuju jezik kojim barataju (learner language) u pravcu i na način na koji se to ne dešava kada samo slušaju³⁸ (u Gibbons, 2002: 15)

Swain takodje tvrdi da

„... kada kontekst od učenika zahteva da se fokusiraju na to kako da se izraze, to ih tera da proizvode obuhvatniji, razumljiviji, koherentniji i gramatički bolji diskurs ...”³⁹

Implikacija ove tvrdnje koja se odnosi na učionicu je da ne treba jezička forma po sebi da bude glavni cilj podučavanja, već da učenicima treba pružiti priliku da koriste produženi govor i razgovor u situacijama i kontekstima koji od njih zahtevaju da naprave napor i oslone se na sve svoje lingvističke resurse, i u situacijama kada da bi ih oni koji slušaju razumeli, moraju da se usredsrede ne samo na ono što kažu već i na način na koji to saopštavaju (ibid, 15-16)

2.3.1.3.3. Potreba za formulaičnošću

Analizirajući govorne aktivnosti u učionici Kameron je došla do zaključka da su fraze koje učenici proizvode ”whole chunks” pre nego pojedinačne reči. Neke od fraza su pre-fabricated i njihova struktura se ne uklapa u govor, a i duže su od ostalih iskaza

³⁸ „...`If you have struggled to make yourself understood in another language, you will recognize that it is often at these moments of struggle that real steps in learning are achieved.`” (u Gibbons, 2002: 15)

³⁹ ”...when the context requires learners to focus on the ways they are expressing themselves, they are pushed to produce more comprehensible, coherent, and grammatically improved discourse.”

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

deteta (Cameron, 2001: 49). Drugi takodje smatraju da su veliki mentalni zahtevi koje govorenje stavlja pred učenike uzrok formulaične upotrebe jezika (Wray, 1999). Smatra se da u svim jezičkim upotrebama bilo da je u pitanju maternji ili drugi jezik kod dece i kod odraslih govornici se oslanjaju na takve ''*chunks*'' , tj. komade ili sintagme jezika koji su unapred napravljeni i mogu da se koriste sa manje naprezanja nego kad se iznova konstruišu rečenice ili fraze. ''Formulaične rečenice'' ili *chunks* mogu da se koriste kao celine ili da se koriste tako. da se ne sagledavaju kao celine, ali da se pohranjuju kao *chunks*- tj. jezičke celine u umu učenika (Cameron, 2001: 50)

Još uvek nije u potpunosti shvaćen potencijalna korist upotrebe i učenja *chunks*. Kada je u pitanju upotreba maternjeg jezika postoje dokazi da fraze koje se nauče formulaično se kasnije dele na pojedinačne reči koje mogu da se kombinuju sa drugim rečima i na taj način omoguće nove načine govorenja. Što se formulaične upotrebe stranog jezika tiče, čini se da čak i kada se formulaične fraze ne podučavaju kao takve, neki produženi govor će se naučiti formulaično. Naučnici se ne slažu u tome da li je korisno podučavati formulaične fraze i da li ih treba podučavati direktno kako bi se potpomogao razvoj veština diskursa ili ne (vidi Nattinger and De Carrico, 1992; Myles, Mitchel and Hooper, 1999 u Cameron, 2001: 50).

Kada se udžbenici stranih jezika u pitanju, čini se da mnogi od njih prikazuju konverzacione fraze kao elemente jezika koje treba podučavati, i čini se da se od učenika očekuje da ih nauče kao formule. Fraze su takodje prisutne u pričama, pesmama, rimi, dijalozima i jeziku učionice (ibid).

Kameron smatra da su jezik i upotreba jezika tesno povezani. Po njoj kada dete koristi engleski kao strani jezik ono prilagodjava svoje oralne veštine zadatom zadatku, pa tako na mikro novou dolazi do učenja. Ako se takva praksa ponavlja iznova toko dužeg vremenskog perioda iskustva upotrebe jezika će se nagomilavati, i dovešće do očiglednijih promena u upotrebi jezickih sredstava koji čine učenje. Ono što se obično naziva znanjem je u stvari opšti pojam za niz mnogobrojnih odvojenih upotreba jezika pri kojim se bira i prilagodjava način govorenja specifičnoj situaciji ili zadatku. Tokom vremena, kako dete koristi jezik u različitim situacijama tako će od delimičnog saznanja o aspektima jezika polako dospeti do većeg opsega jezičkih sredstava i veština. To će sve dovesti do bogatstva jezičkih veština i mogućnosti izbora iz kojih

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

može da bira kada se stavi u novu situaciju upotrebe jezika. Tada će ono biti u stanju da bira i jezik koji će biti precizniji i bolje odgovarati prilici i situaciji (ibid, 51).

I da zaključimo, upotreba jezika i izloženost jeziku nisu dovoljne da se dete osposobi za komunikaciju na stranom jeziku. Potrebno je takodje i podučavanje o jeziku kako bi se ostvario uspešan jezički razvoj.

2.3.1.4. Vrste govora

Kako bi se uspešno razvila veština govorenja kod učenika stranog jezika potrebno je zadovoljiti više zahteva. Potrebno je prezentovati jezičke modele koje će učenici slušati i primenjivati; zatim omogućiti im mnogo i što više prilika da čuju jezik, pa da zatim izgovaraju reči i izraze kako bi poboljšali tačnost i tečnost. Sve ove vežbe treba da budu kratke imajući u vidu kognitivni nivo na kome se deca nalaze kao koliko su dugo deca u stanju da zadrže pažnju na jednoj aktivnosti. Deca, za razliku od odraslih, rado ponavljaju više puta one aktivnosti koje su im se dopale, a to po sebi predstavlja priliku za uvežbavanje jezičkog materijala.

U nastavi stranog jezika kod dece, moguće je razviti dve vrste govora, a to su: korišćenje unapred naučenih izraza i produženi govor. (Cameron, 2001: 49, 51)

2.3.1.4.1. Unapred naučeni izrazi

Kada počinju da uče strani jezik, čak i najmanja deca su na maternjem jeziku prevazišla fazu od "dve reči". Ona mogu da zapamte kratke delove govora, i često su u stanju da tačno izgovore čitave slogove ili reči na stranom jeziku. Deca takodje već imaju nekakvo socijalno iskustvo, te mogu da zakluče koje je značenje izgovorenih slogova (grupa reči) na osnovu konteksta u kome se odvija komunikacija. Kada tako uče deca ne analiziraju i ne razlažu te grupe reči na njihove sastavne delove.

Smatra se da unapred obrazovani delovi jezika, koji se deci prezentuju i koji se nauče kao celine, imaju vežnu ulogu za motivisanje učenika na govorenje. Ovi izrazi nisu utemeljeni u kontekstu i lako se pamte. Deca često ponavljaju izraze na stranom jeziku koje su od nekoga čula. Istraživanja su pokazala da su škotska deca uzrasta od 11 do 13 godina koja su učila nemački koristila unapred naučene izraze (formulaic phrases) i chunks i za komunikaciju i za razvoj gramatke (vidi Wenert, 1994: 77). Kasnije su ta deca delila izraze, koje su prethodno naučila napamet, na delove i koristila delove da ih kominuju sa drugim delovima jezika i tako prave nove reči i

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

rečenice. I drugi naučnici su došli do istih podataka (vidi Mitchel and Martin, 1997: 23, za uzrast od 11 do 13 godina engleske dece koja su učila francuski jezik) i nazvali ovaj proces razvoja jezika kod dece kada ona rastavljaju izraze, ponovo ih kombinuju i prave reči, a sve struggle da izraze značenje kao "evolution from chunks to creativity". Sve ovo dokazuje da deca prepoznaju unutrašnju strukturu jedinica u okviru izraza i upotrebljavaju delove te celina kako bi iskazala svoje namere slobodno ih kombinujuće. Razdavanje ovh izraza na delove ukazuje na to da je došlo do jezičkog razvoja.

Veruje se da su veliki mentalni zahtevi koje govorenje postavlja pred učenika stranog jezika, jedan od uzroka za fenomen ovakve upotrebe jezika. I deca i odrasli oslanjaju se na delove jezika koji su već naučeni pa se mogu koristiti sa manje napora nego što bi iziskivalo konstruisanje novih izraza ili rečenica, i to važi za sve situacije u kojima se govori i na maternjem i na stranom jeziku. Ovakvi delovi ili nizovi reči, mogu da se nauče kao celine, ili se više njih može stopiti u jednu celinu. Njihovom upotrebom se tako izbegavaju duge pauze dok se učestvuje u govoru.

Upotreba ovakvih delova na primer može da bude dobra kada pruža osnovni obrazac sa prazninama (itş) koji se može popuniti različitim imenicama ili pridevima. Ponekad ovi unapred naučeni izrazi imaju strukturu koja se u potpunosti uklapa u govor. A nekada su ovi izrazi duži od ostalih izraza koje dete upotrebljava. U svakom slučaju, učenje dece ovim već obrazovanim delovima jezika, omogućuje im da lakše učestvuju u razgovoru sa drugima.

Mnogi udžbenici stranog jezika za decu pokazuju da se autori odlučuju za koverzacijske izraze i da se očekuje da ih deca nauče kao celine. Fraze se deci prezentuju kroz priče, pesme, dijaloge i jezik koji se koristi u učionici (Cameron, 2001: 65).

2.3.1.4.2. Produženi govor

Cilj nastave stranog jezika je da se učenici nauče rečima i da steknu veštine koje su im potrebne da komuniciraju sa većim brojem ljudi, u različitim situacijama, sa različitim ciljevima i na različite teme, krećući se od poznatih tema i okruženja, od porodice, prijatelja i učionice u širi svet. Vremenom, ako se nastava odvija na pravi način, deca bivaju u stanju da vode razgovore na razne načine i da produže vreme

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

govorenja kada na njih dodje red, pričaju priče, navode opise, daju uputstva, iznose svoje stavove i svoje mišljenje.

Da bi deca mogla duže da govore o nečemu potrebno je da imaju više vremena za pripremu, potrebno je pomoći detetu da zapamti informacije i stvoriti situacije u kojima može da uvežba duže delove govora, reči i izraze.

Interakcija tokom razgovora i produženi govor su dva glavna tipa discourse koja mogu da se razviju i na maternjem i na stranom jeziku (Brown i Yule, 1983:25). Razlika između njih je u dužini govora pojedine osobe i stepenu interakcije. Oba tipa diskursa usmerena su na druge ljude. Što se konverzacije tiče, socijalna interakcija je očiglednija jer svaki kraći turn predstavlja odgovor na prethodni turn i doprinosi razvoju govora.

Produženi govor, ako se na pravi način organizuje, mora da uzme u obzir sagovornike i na koji način će oni razumeti duže govore. (Cameron, 2001: 51) On postavlja veće kognitivne i lingvističke zahteve pred učesnike u razgovoru jer ideje treba da budu organizovane tako da veze među njima imaju smisla za slušaoca. Od dece se ne može očekivati da na stranom jeziku vode produženi govor u formi u kojoj to mogu da učine na maternjem jeziku. Međutim, da bi se produženi govor razvio čini se da tome mogu doprineti priče koje nastavnik priča i koje se dobro uklapaju u razumevanje učenika. (Cameron, 2001: 52)

2.3.2. Implikacije naučnih saznanja na nastava govora, razumevanja govora i slušanja stranog jezika kod dece

Kako smo već videli, govorenje, razumevanje govora i slušanje su izuzetno važna veštine koje se razvijaju prve tokom učenja stranog jezika. Slušanjem stranog jezika i njegovog sadržaja uspostavlja se prvi i osnovni kontakt sa jezikom koji se uči.

Što se tiče govorenja s jedne strane i razumevanja govorenja i slušanja sa druge strane, Kameron ih smatra aktivnim procesima razumevanja značenja. Razlikuju se po zahtevima koje stavljaju pred učenike. Slušanje je aktivni proces upotrebe jezika da bi se dobio pristup značenju jezika, a govorenje je aktivna upotreba jezika da bi se iskazala značenja kako bi drugi ljudi mogli da ih razumeju. Tokom aktivnog slušanja mentalni cilj učenika je da shvati na primer priču ili uputstva, pa je stoga težište na

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

značenju, a ne na jeziku. Ako deca recimo slušaju priču na stranom jeziku procesuiranje u umu ne mora da se odvija na stranom jeziku niti je za to strani jezik potreban, i može da se odvija na maternjem ili po nekim naučnicima na neki jezički nezavisni način. Kada bismo proverili šta su deca razumela, ona bi bila u stanju da nam je ispričaju na maternjem jeziku, tj da mogu da se sete značenja pa čak i nekih izraza na stranom jeziku. Mala je verovatnoća da bi bili u stanju da ispričaju priču na stranom jeziku jer su pažnju usmerili na značenje, a ne na reči ili sintaksu. Da bi se radilo na jeziku potrebno je da se obezbede drugačije vrste aktivnosti slušanja (Field, 1998: 15; Cameron, 2001: 40)

Po Gibonsu, ako želimo da aktivno slušamo, potrebno je više od prepoznavanja glasova i reči. Efektivno slušanje podrazumeva očekivanja i predviđanja o sadržaju, jeziku i žanru i to sve onaj koji sluša nosi sa sobom u situaciju slušanja. Dakle, slušanje je aktivni proces koji ne zavisi samo od dekodiranja akustičkih informacija-glasova već i od znanja onoga koji sluša, a koja on ima u glavi o svetu i o strukturi jezika (Gibbons, 2002: 103).

Razvijanje ove veštine u učionici je često dugo i teško uglavnom zato što učenici osećaju nepotrebnii pritisak da razumeju svaku reč. Istraživanja, međutim, pokazuju da rečenice ne opažamo kao sled izolovanih glasova već gramatika i značenje snažno utiču na sposobnost identifikacije jezičkih jedinica.

Dok deca usvajaju maternji jezik ona prolaze kroz "tihi period" u toku koga slušaju jezik oko sebe, upijaju ga, formulišu svoju gramatiku, koju prilagodjavaju i proširuju dok su izloženi jeziku. Slično se po nekim autorima događa i tokom učenja stranog jezika. Oni smatraju da treba poštovati "tihi period" u učenju stranog jezika i da učenike ne treba primoravati da govore ili pišu dok sami za to ne budu spremni, to jest, dok god to ne učine spontano (Phillips, 1993:17).

Kao što deca koja usvajaju maternji jezik reaguju na njega mnogo pre nego što su u stanju da progovore, tako i u slučaju maternjeg i u slučaju stranog jezika skoro uvek učenici razumeju mnogo više nego što mogu da kažu. Imajući to u vidu, mnoge aktivnosti govorenja u nastavi stranog jezika na ovom uzrastu iziskuju od dece da reaguju neverbalnim putem ili uz minimalno korišćenje jezika. Nastavnik pomaže deci

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

da pomoću slika, pokreta i mimike, razjasne značenje jezika, koji treba da bude malo iznad nivoa na kome se trenutno nalaze (Phillips, 1993: 17).

S obzirom na činjenicu da u aktivnostima razumevanja govora i slušanja često nije moguće vratiti se unazad i ponovo čuti izrečeno, za razliku od čitanja gde se čitalac uvek može vratiti na prethodni tekst, ako mu nešto nije jasno, a imajući u vidu i relativno kratko trajanje perioda pažnje kod dece, predlaže se da se pre same aktivnosti razumevanja govora, slušanja ili govorenja od učenika dobiju informacije o onome što učenici već znaju vezano za temu, a da se potom stimuliše odgovor/ reakcija koristeći slike, predmete, izrazom lica, glumom, mimikom, pokretom. Važno je i da se pre same aktivnosti učenici usmere na temu i podsete na vokabular koji već imaju i / ili da se uvede novi. Time se pomaže bolje razumevanje zadatak koji slede. Nadalje, što se dece tiče, predlaže se da -zadatke, tj. ono što se od učenika očekuje treba demonstrirati, radije nego objašnjavati (jer je jezik objašnjenja i njegov sadržaj često mnogo komplikovaniji od samog jezika koji učenici treba da koriste). Neki naučnici su i stava da svaki zadatak treba da se podeli na chunks i faze i pri čemu bi se svaka faza demonstrirala korak po korak pre nego što se predje na sledeću fazu (Richards, Villiers, 2000: 12).

2.3.2.1. Vrste aktivnosti za razumevanje govorenja, slušanje i govorenja

S obzirom na sve prethodno rečeno, vežbanje govorenja je izuzetno važno, a vežbe koje u tu svrhu služe treba da pruže deci bogat izvor jezičkih podataka na osnovu kojih će ona moći da razumeju kako jezik funkiconiše, a i da kasnije sama budu u stanju da proizvedu jezik.

2.3.2.1.1. Vrste aktivnosti za razumevanje govorenja i slušanje

Neki autori smatraju da deca u savremenom svetu nisu naviknuta na tišinu i nikada nisu naučila da perceptivno slušaju pojedinačne zvukove. Tako Gibbons smatra da je potrebno pripremiti decu na slušanje u obrazovnom kontekstu, te predlaže aktivnosti koje nemaju jezik u osnovi već potrebu da se deca pripreme da imaju potrebu da slušaju aktivno i sa pažnjom (Gibbons, 2002: 106).

Vežbe za razumevanje govora su najefikasnije ukoliko su formirane oko zadatka, tj. kada se od učenika očekuje da pošto čuju tekst, urade nešto što će pokazati

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

da su razumeli ono što su čuli. Učenici mogu na primer da izraze slaganje ili neslaganje, da obeleže sliku ili dijagram prema uputstvima ili da odgovore na pitanja.

Kada se izrađuju zadaci za razumevanje govora potrebno je da se vodi računa o tome kako se ova veština koristi u svakodnevnom životu. U najvećem broju slučajeva slušačac dok sluša sluša sa određenim ciljem, vidi osobu sa kojom razgovara, ima nekeva očekivanja dosta se oslanja na kontekst i obično odmah reaguje na ono što čuje. Zato se predlaže da zadaci za razumevanje govorenja treba da se zasnivaju na aktivnim odgovorima u toku vežbe ili između njenih delova, a ne na kraju.

Gibbons smatra da je jedna od najvažnijih komponenti koju učenici treba da nauče da pitaju za razjašnjenje kada ne razumeju nešto i da je potrebno da nastavnik pruži model i priliku da se uvežbavaju sledeće fraze:

Excuse me, I'd like to ask something. (Izvinite, želim nešto da pitam.)

I'm sorry I don't understand. Can you repeat that? (izvinite, ne razumem. Da li možete da ponovite?)

I'm sorry, I didn't hear that. Can you say it again, please? (Izvinite, nisam dobro čuo / čula. Da li možete da ponovite, molim Vas?)

Did you say....? (Da li ste rekli...?)

Sorry for interrupting, but would you mind repeating that? (Izvinite što Vas prekidam, ali da li možete da ponovite, molim Vas?)

Predlaže da ove fraze stoje na vidnom mestu u učionici, kako bi njihova upotreba postala "normom" u situacijama kada se učenici obraćaju jedni drugima i kada se obraćaju nastavniku. Ono što ne želimo je da naviknemo učenike da prihvate da ne razumeju informacije kao de svog svakodnevnog školskog iskustva. (Gibbons, 2002:107)

Scott, Yttreberg (1990:21-26) navode četiri glavna tipa aktivnosti slušanja koje mogu da se primenjuju u radu sa decom u nastavi stranih jezika:

- Aktivnosti potpunog fizičkog odgovora,
- Slušanje radi dobijanja informacija,
- Aktivnosti slušanja i ponavljanja jezičkog sadržaja i
- Slušanje priča

Aktivnosti potpunog fizičkog odgovora

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Aktivnosti potpunog fizičkog odgovora (Total physical response) usresređjene su više na sveopšte razumevanje. Ne insistira se na verbalnom odgovoru, a podstiče se aktivno učešće tokom slušanja. Jezik je blisko povezan sa onim što se dešava u datoj situaciji, pa deca tako razumeju jezik zahvaljujući aktivnosti koja ga prati. Ovo se uklapa u tvrdnje naučnika vezane za "tihi period", a po svojoj težini zahteva postavlja manje zahteva pred učenike nego verbalni odgovor. Takođe, s obzirom na to da su u pnatnju deca, potreba za kretanjem koju ona imaju izraženu se zadovoljava. U aktivnosti potpunog fizičkog odgovora ubrajaju se:

Izdavanje zapovesti- koje učenici izvršavaju i na taj način pokazuju da su razumeli ono što je rečeno. Ukoliko učenici nisu razumeli zapovesti prvi put, mogu da vide šta druga deca rade i na taj način shvate šta se od njih očekuje. Veliki deo jezika koji se upotrebljava u učionici na ovaj način može biti uvežban. U toku ovih i ovakvih aktivnosti nastavnik me odmah da ima povratnu informaciju u kojoj meri i koji je jezički sadržaj usvojen. Takođe, ove aktivnosti ilustruju jezik u kontekstu i ako se pretvore u rutinu, i vremenom gradiraju, stvoriće kod učenika naviku da koriste engleski, a istovremeno će ih osloboditi od straha od govorenja na stranom jeziku.

Dan-noć Učenici mogu da ustanu ili da sednu ili da podignu ili ne podignu ruku prateći uputstvo nastavnika, ako je rekao određeni glas, izostavio neki broj, rekao reč koja odgovara ili ne odgovara slici / kartici i tome slično.

Predstavljanje priče pokretom- dok nastavnici pričaju priču, učenici pokretom nastoje da dočaraju o čemu je reč. I ova vrsta aktivnosti omogućava učenicima da se kreću po učionici, a nastavniku da se uključi u igru.

Crtanje prema uputstvima- dok nastavnik ili neko od učenika govori šta da se nacrtaju, gde i kako, ostali učenici prateći usmeno uputstvo to crtaju. Ova vrsta vežbe naročito je korisna za proveravanje rečnika, predloga, boja i brojeva. (Scott, Yttreberg, 1990:23)

Slušanje radi dobijanja informacija Slušanje radi dobijanja informacija obuhvata veliki niz aktivnosti. Po zahtevima koje stavlja pred učenike, ova vrsta vežbi razumevanja govora složenija je od prethodne. Ovde je potrebno posvetiti pažnju detaljima tokom slušanja. U ejdnoj varijanti od učenika se očekuje da slušaju opis neke osobe i / ili predmeta i pa da od nekoliko ponudjenih slika odaberu tačnu. Sem toga

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

učenicima se mogu dati slike koje ilustruju tekst i triti od njih da dok slušaju tekst poredjaju slike onim redosledom kojim s eu tekstu pominju. U ovu vrstu aktivnosti takodje spada i ispunjavanje tabele na osnovu podataka koji se dobijaju slušanjem.

Za sve ove aktivnosti zajedničko je da se od učenika očekuje da reaguju zaokruživanjem, štikliranjem, precrtavanjem ili odabiranjem jedne od nekoliko različitih slika.

Aktivnosti koje zahtevaju ponavljanje jezičkog sadržaja

U aktivnosti koje zahtevaju ponavljanje jezičkog sadržaja ubrajaju se pesmice i recitacije. Veoma su korisne jer se preko njih učenici susreću sa glasovima stranog jezika, akcentom reči, ritmom i intonacijom. Ako se ove aktivnosti kombinuju sa pokretima, objektima ili silinama, to takodje pomaže da uspostavljanje veze izmedju značenja i reči i nije suvoparni dril bez konteksta. Više o ovome u poglavlju o govorenju. (Scott, Yttreberg, 1990:27)

Slušanje priča povezano je takodje i sa jezičkom produkcijom, tj. pričanjem priča pa će o tome biti više reči na narednim stranicama.

2.3.2.2. Vrste aktivnosti za razvijanje veštine govorenja

Bez obzira koje su vrste aktivnosti u pitanju, za sve njih je potrebno da postoji stimulus za pravu komunikaciju. Moguće je naći stvarni razlog za govorenje, bilo da je reč o učestvovanju u igri ili o sakupljanju podataka od prijatelja ili učenju nove pesme. Kako deca odrastaju i sve bolje koriste jezik, moguće je početi sa primenom ne toliko strogo kontrolisanih aktivnosti, već slobodnijih aktivnosti kao što je pričanje priča ili sakupljanje informacija. Deci je potrebno da za svaku aktivnost, pa i za aktivnosti govorenja jasno vide svrhu tj. razlog zbog čega nešto rade (na primer da dopune sliku, pribave podatke za neku tabelu ili grafikon i slično) i da vide cilj aktivnosti. Krajnji cilj je važan motivacioni faktor. Često je mnogo važniji od same teme.

Postoje tri vrste aktivnosti govorenja: kontrolisane aktivnosti, vodjene aktivnosti i slobodne aktivnosti (Scott, Yttreberg, 1990: 36-47)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kontrolisane aktivnosti izvode se odmah nakon prezentovanja novih jezičkih jedinica jer je važno da učenici odmah upotrebe jezik koji uveden tog časa. Cilj ovih aktivnosti je tačnost, tj. tačna upotreba jezika. Učenici ponavljaju reči ili rečenice i nastavnik ih ispravlja ukoliko je to potrebno.

Vodjene aktivnosti slede odmah nakon kontrolisanih vežbi. U njima se pred učenika stavlja izbor koji je što se jezika tiče ograničen. Udžbenici obiluju aktivnostima koje su u suštini vodjene aktivnosti na primer govorenje koliko je sati, raspitivanje kuda da se ide, razgovor o bojama i slično. Neke od vodjenih aktivnosti su:

- *Igre sa fleš karticama* - zasnivaju se na pamćenju, predviđanju i elementu sreće. Nastavnik kontroliše upotrebu jezika, a učenici daju stvarne odgovore, ali na nivou reči. Kvizenerovi štapići su obojeni štapići različitih boja i veličina. Prvobitno su korišćeni u nastavi matematike. Mogu da se upotrebe prilikom uvođenja gramatičkih struktura na primer ili mogu da posluže prilikom objašnjavanja pravilnog reda reči u gramatici.
- *Dijalozi sa dodeljivanjem uloga* - ove aktivnosti naročito su korisne za premošćavanje jaza između vodjenih i slobodnih aktivnosti. Učenici obično slušaju tri kratka dijaloga čiji su učesnici likovi iz udžbenika. Zadatak učenika je da kaže koji likovi govore identifikovanjem boje glasa govornika, intonacije i jezika koji odgovara nekoj od slika. Posle toga učenici se dele u parove, biraju jedan od tri dijaloga, uvežbavaju ga i izvode. Pošto izvedu jedan od dijaloga, ostali učenici pogađaju koji je to dijalog bio. Tako čitava aktivnost dobija svrhu i značenje. Dodeljivanje uloga je tako osmišljeno da se učenicima daje stvarn svrha za vežbanje, izvodjenje i slušanje drugih učenika u toku aktivnosti govorenja. Međutim, ako je broj učenika u učionici veliki, stalno ponavljanje istih struktura može da dovede i do gubitka interesovanja kod ostalih učenika koji slušaju.

Slobodne aktivnosti se usresređuju na sadržaj, a ne na sam jezik, mada je jezik koji će biti upotrebljen ograničen samom aktivnošću. Ove aktivnosti razvijaju veštine komunikacije jer uprkos ograničenom lingvističkim ciljevima postoji stvaran zadatak.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Zbog svega navedenog, ovi zadaci su u velikoj meri komunikativnog tipa i razvijaju veštine koje su od ključnog značenja za govorenje. Kroz njih se vidi da li učenik zaista može da upotrebljava jezik, što se ne može videti u kontrolisanim i vodjenim aktivnostima. Da bi se obezbedila uspešnost ovakvih aktivnosti, u njih se obično ubacuje element igre (Cameron, 2001: 108).

I nastavnik sa svoje strane može da podstakne govorenje na više načina. Jednostavni izrazi na stranom jeziku koji se upotrebljavaju svakog časa stvorice kod učenika naviku da upotrebljavaju te izraze, da odgovaraju i postavljaju jednostavna pitanja na stranom jeziku pozdravljaju i upućuju zahteve. Vrednost insistiranja na kratkim jednostavnim izrazima ima dvostruku vrednost za učenike. S jedne strane, deca se navikavaju na zvuk i ritam jezika, a da pri tome ne razmišljaju kako da formulišu ono što žele da kažu. S druge strane, kroz ustaljene izraze, deca skoro neprimetno ovladavaju sa nekoliko elemenata jezika kao što su: vokabular, izgovor, struktura.

Pesme

Muzika i jezik su blisko povezani. Od rođenja pa do smrti pripadnici ljudskog roda svih uzrasta uživaju u muzici, ritmu, igri i pesmi.

Deca naročito snažno reaguju na muziku i ritam. Kada se igraju određenih igara na maternjem jeziku, može se čuti kako deca jednoličnim pevanjem jezik prenose u brojalice. Tada su njihove pesmice sastavni deo igre i obično su bez smisla. Uprkos tome, jezik ovde ima važnu ulogu: repetitivni ritmovi olakšavaju kontrolu igre (Kristal, 1996: 11).

Takodje, od najmladjeg uzrasta deca na maternjem jeziku, poigravajući se njime, prave rime koje podrazumevaju ritam i ponavljanje. Deca vole da ponavljaju zvuke, reči fraze, da uživaju u zvuku. "Deca eksperimentišu sa rečima na isti način na koji ispituju nove igračke." (ed. Beard, R., 1995: 7) Ponavljanjem glasova i reči deca imaju više prilike da ih posmatraju, da proučavaju njihovu strukturu, distinktivna obeležja i slično. Ponavljanje je srž većine igara reči: u slučaju rime, polurime i aliteracije.

Kornej Čukovski je 1920ih istraživao dečiju sklonost da se poigravaju jezikom na maternjem jeziku i dokazao da su deca na uzrastu od 2 do 5 godina veoma kreativni lingvistički geniji, koji neumorno istražuju jezik i koji predstavljaju spontane

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

pesnike(vidi Čukovski, 1963:41). Moderna istraživanja su potvrdila tvrdnje Čukovskog (ibid, 1995:43).

Još pre nego što krenu u školu deca razvijaju na maternjem jeziku sposobnost da selektivno biraju elemente jezika i situacije i odigravaju uloge. Pri tome oni koriste simbolične podsticaje (symbolic props) što znači da u stanju da koriste jezik da predstave ideje, osećanja i slično rečima i objektima (ibid, 50). Kako bi shvatila svet deca stvaraju priče, ali takodje i besmislene brojalice i pesmice. To je jedan od načina na koji deca istražuju jezik poigravajući se njime. Za decu, jezik nije samo sistem komunikacije i prenošenja informacija već više od toga, zato se smatra da „dečije poigravanje sa rečima i značenjima treba negovati i pridavati mu značaj,“⁴⁰(ibid, 53.) Subversion je način na koji deca pokušavaju da razumeju svet i jezik. On podrazumeva rastavljanje na delove i ponovno sastavljanje. Deca često koriste ovu strategiju kada uče o novim rečima, idejama i stvarima. Šaljivi elemenat u tom sitaživanju pomaže deci da ispitaju granice socijalnih konvencija i ograničenja. Na taj način se i duboke anksioznosti koje u prilagodjavanju svetu postoje rasplinjuju (ibid, 55).

Drugi segment jezika koji leži u njegovoj osnovi je ritam. To je prva karakteristika jezika koju deca usvajaju sa lakoćom jedna od najtežih za odrasle da je promene ili da je usvoje ubedljivo na drugom jeziku (ibid, 1995:27) Engleski jezik spada u tzv. stress-timed langugages što znači da se akcentovani elementi u iskazu ponavljaju u uredjenom vremenskom razmaku. Pri izgovoru, neki elementi su prominentniji od drugih. Sem toga, još jedna krakteristika engleskog jezika je da se u neakcentovanim slogovima vokal najčešće redukuje na schwa. Zato su pesmice i recitacije posebno korisne za učenika engleskog kao stranog jezika jer mogu da mu pomognu da lakše stavi naglasak na pravo mesto i pravilno izgovori jake i slabe oblike reči.

Zahvaljujući ritmu i ponavljanju koji su deci bliski, deca lakše nauče neku pesmicu ili recitaciju napamet nego neki prozni tekst. Istraživanja su pokazala da pesmice, recitacije i brojalice pomažu jezičkom razvoju dece. Muzika i ritam pomažu deci da imitiraju i zapamte jezik. Sem toga, pesmice, recitacije i brojalice motivišu učenike stranog jezika da proizvode duže delove povezanog govora, a ne samo pojedinačne reči.

⁴⁰ ”children`s play with words and menings must be nurtured and valued. ”

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Prema Ur (1997:64-66) pesmice se koriste u nastavi stranih jezika iz sledećih razloga: kako bi se naučili reči i strukture do kojih se pesmice sastoje, kako bi se učenici podstakli da koriste govorni jezik tako što će ga pevati; pesmice predstavljaju jedan od načina da se sazna više o kulturi naroda čiji se jezik uči, i zato što su same po sebi zabavne. Ako je osnovni razlog za uvođenje pesmica uvećavanje odredjenih reči i struktura, često se koriste pesmice sastavljene posebno za tu priliku. A ako se želi predstaviti neki aspekt kulture, koriste se autentične pesmice. Tradicionalne pesmice, na žalost, obično sadrže arhaični jezik koji može da umanju njihovu vrednost za ovu svrhu, ali je njihova prednost u tome što su deo kulture tog jezika.

Ur takodje smatra da postoje dva trenutka u toku učenja pesmice kada se ona sluša iz zadovoljstva: na početku, kada je učenici slušaju po prvi put i pokušavaju da razaznaju što više reči; i na kraju kada dobro znaju reči i melodiju, kada i sami mogu u potpunosti da uživaju dok je pevaju. Stoga se naučena pesmica može iznova i iznova pevati u vremenskim razmacima, ovog puta iz zadovoljstva, i ne treba je odbaciti (ibid).

Neke pesmice su pogodne za pevanje, a druge za izvođenje pokreta uz muziku, a najbolje su one koje uzimaju u obzir oba ova aspekta. Pesmice i brojalice mogu da se koriste da se deca nauče glasove i ritam jezika, za utvrđivanje strukture i vokabulara ili kao aktivnosti totalnog fizičkog odgovora. Takodje im je pogodnost i ta što se mogu koristiti u bilo kojoj fazi časa: na početku, kao zagrevanje ili kao oznaka promene prethodnog časa i predmeta; u sredini časa kao promena ritma časa ili odmor od prethodne aktivnosti; na kraju časa kao spontan način da se zaokruži, završi čas.

Pričanje priča (storytelling)

Još od najranijeg detinjstva deca su okružena pričama na maternjem jeziku. Čak i odrasli uživaju bilo u usmenim bilo u napisanim pričama. Deca su i sama tvorci svojih priča i mini priča u svakodnevnom životu.

Struktura priča može da bude korisna za učenje stranog jezika, kako za vežbe govorenja tako i za vežbe slušanja. Deca iz maternjeg jezika na strani prenose znanja o tome kako priča funkcioniše- da ima početak, zaplet i kraj; da ima likove, pa čak i one koji imaju specijalne moći. Priče pružaju jezik u kontekstu i to onom koji deca mogu da razumeju. S obzirom da u pričama ima puno ponavljanja, to može doprineti razvoju govornih veština i pohranjivanju reči i izraza u dugoročnu/ trajnu memoriju. Treba imati

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

u vidu da je potrebno vreme da učenici od razumevanja priče budu u stanju i da je reprodukuju. Za to je potrebno da nastavnici osmisle aktivnosti u kojima će postupno omogućiti da učenici prvo delimično, a onda i u potpunosti budu u stanju da reprodukuju priču na stranom jeziku.

2.3.3. Početna nastava čitanja i pisanja na stranom jeziku

Pod pojmom pismenosti (Literacy skills) podrazumeva se sposobnost pojedinca da čita i piše različite vrste tekstova u različite svrhe. U savremenom društvu, više nego ikada ranije, i deca i odrasli okruženi su pisanim tekstovima i informacijama na ulici, kod kuće, na televiziji, na kompjuteru. Zato se smatra da veština pismenosti (literacy skills) nisu dodatni niz veština čije je savladavanje vezano samo za školu, već su sastavni deo svakodnevnog života.

2.3.3.1. Čitanje i pisanje na maternjem jeziku

Još od najranijeg doba deca na maternjem jeziku ne samo da su okružena pisanim jezikom već učestvuju u njegovom stvaranju: pišu svoje ime na pozivnici za rođendan, delimično učestvuju u pisanju liste namirnica za kupovinu ili gledaju u slikovnicu ili knjigu priča koju im čitaju odrasli (Cameron, 2001: 124). Smatra se da deca formiraju koncepte pismenosti na maternjem jeziku od najranijeg uzrasta posmatrajući i interagujući sa čitaocima i piscima, a istovremeno i kroz svoje sopstevne pokušaje da čitaju i pišu (Sulzby and Teale, 1991 i Snow et alli eds 1998, u Milošević, 2003:55).

Ljudi stiču veštinu upotrebe onih simbola koji se koriste u njihovoj kulturi. Oni sakupljaju informacije kroz slike, pokrete, muziku, reči, brojeve i druge simboličke forme. Deca od pet godina već znaju da kako da stvaraju i razumeju priče, muzička dela i sl. (Gardner, 1993:168) Sem toga, u kulturama sa pismom prisutna je drugostepena upotreba simbola: potrebno je savladati ne samo pismo tog jezika već i brojeve.

Po Lotmanu (1979:389) dete na sledeći način tumači tekstove koje mu upućuju odrasli. U detetovom svetu prisutan je ograničen broj predmeta i osoba. U izvesnom smislu dečiji svet je u podređenom položaju u odnosu na svet odraslih.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Lotman u tom smislu koristi Frojdove pojmove "veliki" i "mali" azbučnik pri čemu se prvi odnosi na svet odraslih, a drugi na jezik dece. Dete je po njemu izloženo razgovorima odraslih i kada ih tumači, ono "ograničava semantički uzor primljen iz prirodnog jezika, a to je svet odraslih" (Lotman, 1979:389) Imajući ovo u vidu dolazi se do zaključka da mnogi tekstovi koje dete na ovaj način prevede, bivaju nejasni na semantučkom planu.

Nadalje, po Lotmanu, priče i drugi semantički tekstovi unose veliku količinu znakova u detetov svet. Ti znakovi sačinjavaju čitave tekstove ili izdvojene reči. Dete tek treba da konstruiše značenje reči tako što ih izjednačava sa jedinicama svog sveta.

Za dete po Duningu (Downing, 1979:27) jezik nije po sebi objekat svesnosti već je "naizgled kao staklo, kroz koje dete posmatra svet koji ga okružuje... a da na početku ni ne sumnja da jezik ima sopstveno postojanje, svoj sopstveni aspekt konstrukcije." Da bi sazrelo kao čitalac i pisac, kao neko ko razume i konstruiše poruku pisca, potrebno je da se ova perspektiva promeni.

Kada se susretne sa pisanim rečima, one predstavljaju znakove koje dete tumači i to ne samo pukim mehaničkim dekodiranjem. Vigotski (1978:106) ističe da je pisani sistem simbolizam drugog reda. Pisani jezik se sastoji od simbola koji stoje umesto reči govornog jezika. S druge strane, reči govornog jezika označavaju aspekte stvarnosti i odnose medju njima. Govorni jezik tako predstavlja posrednu vezu izmedju stvarnog i pisanog jezika. Vremenom, ova veza nestaje i pisani jezik počinje direktno da označava aspekte stvarnosti i njihove medjusobne odnose. "Razmevanje pisanog jezika je u početku pod uticajem govornog jezika, ali postepeno se taj uticaj smanjuje i govorni jezik iščezava kao neposredna veza...Pisani jezik postaje direktni simbolizam koji se posmatra na način isti kao i govorni jezik." (Vigotski, 1978:116)

Da bi deca naučila da čitaju i pišu potrebno je da daju značenje pisanim simbolima. Kada se simbolima da značenje, ostvaruje se veza koja omogućava postepeno pomeranje ka razumevanju pisanog jezika kao simbolizma prvog reda. Na ovaj način deca razumeju nove šeme na koje nailaze u tekstu, i postepeno uče da koriste i sam tekst kao sredstvo koje će im pomoći da razumeju nove ideje koje im se prezentuju. Ovaj proces se razlikuje od prakse o kojoj govori Vigotski kada kaže da se deca "uče da precrtavaju slova, ali se ne uče pisanom jeziku. Mehanički aspekti čitanja napisanog se toliko naglašavaju, da bacaju u senku pisani jezik" (Vigotski, 1978:105)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

2.3.3.1.1. *Veština čitanja na maternjem jeziku*

Postoji nekoliko definicija čitanja shodno tome koji aspekt ovog procesa i veštine su autori želeli da istaknu. Tako Kristal definiše čitanje kao „...shvatanje smisla onog što je napisano: mi čitamo zbog značenja. Ono što svaka teorija čitanja treba da objasni je veza između grafologije i semantike” (Kristal, 1996:208). Što se odnosa između teksta i čitaoca tiče smatra se da je ”Čitanje je psiholingvistički proces kojim čitalac (korisnik jezika) rekonstruiše najbolje što ume, poruku koju je prethodno enkodirao pisac kao grafički prikaz (Smith, 1973:22).

Ono što je zajedničko čitanju i pisanju je da predstavljaju istovremno i društvene i kognitivne procese; društvene zato što oba omogućavaju da se značenje prenosi kroz prostor i vreme, a kognitivne jer se za obradu pisanog teksta koriste posebne veštine i znanja (ibid).

U kontekstu drugih razvojnih postignuća čoveka, čitanje predstavlja jedan složen razvojni izazov koji se prepliće sa drugim razvojnim postignućima: pažnjom, pamćenjem, jezikom i motivacijom na primer (Snow, 1998: 15). Sem toga samo po sebi čitanje složen proces. Prilikom čitanja koristi se nekoliko vrsta informacija kako bi se zaključilo šta dolazi na red. Arnold smatra da te informacije mogu da budu grafonomske (povezivanje zvuka sa simbolima), sintaksičke (upotreba postojećeg znanja o strukturama jezika), semantičke (predviđanje i potvrđivanje o čemu je tekst) i bibliografske (upotreba slika i načina prezentovanja da bi se bolje razumeo tekst) (Arnold u Bearne, 2001:32).

Nadalje, Gudman je nazvao čitanje ”psiholingvističkom igrom pogađanja” i istakao da je čitanje univerzalni proces koji se na bilo kom jeziku odvija na gotovo istovetan način sa manjim razlikama zbog osobenosti jezika (Goodman, 1973: 21-23) Posmatrajući decu koja su učila engleski kao maternji jezik, Gudman je utvrdio da vizuelna informacija u tekstu nije dovoljna za razumevanje teksta. Kao i Arnold on smatra da je u cilju razumevanja teksta neophodno prisustvo tri izvora informacija: grafonemskog, sintaksičkog i semantičkog.

Kako je već i ranije istaknuto, značenje je veoma važno u nastavi stranog jezika. Shodno tome, decu treba učiti da i prilikom čitanja nalaze / otkrivaju značenje. Loš čitalac je po Gudmanu ono dete koje se previše oslanja na grafonemski sistem jezika, a nedovoljno pažnje obraća na semantički i značenjski sistem, tj. dete koje dobro

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

čita same reči, ali ne razume šta one znače (vidi Gudman u Langford, 1989:19)

Gudman smatra da problem nastaje zato što se od dece očekuje da čitaju naglas, reč po reč. Ukoliko bi se manje čitalo naglas i više tolerisale greške koje su rezultat nagadjanja (i koje se zasnivaju na značenju), to bi decu navelo da više razmišljaju šta znači ono što čitaju.

Kako neka deca čitaju može se puno saznati na osnovu grešaka koje deca prave dok čitaju naglas. Nevešti čitači praviće više lokalnih grešaka, usredsredjivaće se na izgovor određenih reči, i tako dok čitaju neće razumeti smisao odlomka jer je njihovo čitanje više vežbanje dešifrovanja. Zanimarivaće sintaksičke, semantičke i interpunkcijske signale, koncentrišući se umesto toga na svaku reč u tekstu.

Dobri čitači prave greške koje ne utiču na značenje: njihove greške neće menjati osnovni smisao odlomka, predvideće autorovu nameru na makro nivou. Kod dobrih čitača često se dešava da se sami isprave u toku čitanja teksta ukoliko greške postanu očigledne. Oni koriste sintaksičke i semantičke signale kao pokazatelje značenja. Dobri čitači koriste kombinaciju vizuelnih, fonoloških i semantičkih informacija koje dobijaju iz slova, reči i rečenica u tekstu. Čitanje dakle, ujedinjuje vizuelnu informaciju koju donose napisani simboli, sa fonološkom informacijom zvukova koje ti simboli obrazuju kad se izgovore, i semantičkom informacijom vezanom za konvencionalna značenja koja se asociraju uz reči bilo da su izgovorene ili napisane. Sve ove tri vrste informacija oni koji imaju visok nivo veštine čitanja (fluent readers) koriste kako bi razumeli tekst zajedno sa informacijom o vrsti teksta kao diskursa (Cameron, 2001: 125).

2.3.3.1.2. Deca kao čitaoci na maternjem jeziku

Kameron navodi sledeće izvore informacija koji se koriste prilikom čitanja (ibid, 127-134): kontekst, tekst, nivo rečenice, nivo reči i slova.

Kontekst

Kontekst se u ovom slučaju donosi na bilo koji izvor informacija koje nisu u tekstu već potiču iz čitaočevog sveta. Za razliku od odraslih koji sami biraju šta da čitaju i pristupaju tekstu sa svim znanjem koje imaju (o korišćenju knjiga i o samoj temi), a što im pomaže da razumeju ono što čitaju, šta će čitati deci obično odlučuju odrasli. Dečija znanja o svetu su nepotpuna i često netačna. Stoga se deca umnogome oslanjaju na tekst da bi shvatila njegovo značenje.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tekst

Dobri čitači ne samo da pristupaju tekstu sa određenim razlogom, već i sa izvesnim očekivanjima u pogledu toga kako će tekst biti organizovan. Oni znaju gde u tekstu mogu da nadju važne informacije i na šta da usmere pažnju. Deca školskog uzrasta su se obično već susretala sa pričama, ali je malo verovatno da su se susretala sa drugim vrstama tekstova. Ona obično čitaju podjedanko pažljivo sve delove teksta ne bi li otkrila važne informacije.

Nivo rečenice

Odrasli korist gramatička znanja koja imaju o tome kako se reči povezuju u značenjske celine. Medjutim, deca se u govoru ne susreću sa svim gramatičkim strukturama koje se koriste u pisanom tekstu. Ukoliko nisu u stanju da prepoznaju sintaksičke obrasce (kao što je recimo "Once upon a time") ona pristupaju dešifrovanju svake reči pojedinačno.

Nivo reči

I kod procesa čitanja i kod procesa pisanja reč je ključna jedinica za obrazovanje značenja. U početnim fazama čitanja deca prepoznaju cele reči kao što su na primer nazivi prodavnica. Ovo prepoznavanje vodjeno je značenjem, te se reči povezuju sa koceptima. Deca obraćaju pažnju na osobine reči koje odraslina izgledaju nevažne kao što su dužina i oblik reči.

Slova

Dok čitaju reči dobri čitači automatski koriste znanja o grafofonemskim odnosima.

2.3.3.2. Nastava čitanja stranog jezika za decu

Različiti nivoi pružaju nam različite vrste informacija. Iskusan čitalac koristi informacije sa gore pomenutih nivoa. Dok nastojimo da razumemo tekst, sve ove različite vrste informacija, zajedno sa onim što znamo o svetu, obrazuju koherentnu sliku. Cilj nastavnika koji podučava decu da čitaju na stranom jeziku je da deca razviju znanja na svim ovim nivoima, da na svakom novou napreduju i da nauče da povezuju informacije sa različiih nivoa. Stoga čitanje radi značenja na stranom jeziku nije

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

dovoljno, mada je svakako cilj. Da bi se taj cilj postigao, potrebno je da se učenicima pomogne na grafofonemskom nivou (Cameron, 2001:133).

Kameron smatra da sledeći faktori utiču na učenje čitanja na engleskom kao stranom jeziku: priroda pisanih oblika maternjeg / prvog jezika; prethodna iskustva učenika sa pismenošću na maternjem jeziku; učenikovo poznavanje stranog jezika i uzrast učenika (ibid, 134)

Kako svaki jezik ima svoju specifičnu strukturu, različite strukture koriste različite markere značenja. Kada učimo jezik naš um se "našteluje" na način na koji maternji jezik funkcioniše. Kada počnemo da učimo strani jezik, naš um automatski pokušava da prenese iskustva maternjeg jezika tražeći markere značenja na stranom jeziku. Učenje stranog jezika između ostalog se sastoji u tome da se razviju nove veštine pronalaženja markera značenja na stranom jeziku, naročito ako se razlikuju od onih koji postoje na maternjem jeziku. Kako je engleski jezik komplikovan jezik za čitanje, potrebno je da učenici razviju nove veštine i znanja, uz ona koja će biti preneti sa maternjeg na engleski jezik.

Ako, kako je često slučaj, deca koja uče da čitaju na stranom jeziku, imaju samo delimično razvijene veštine pismenosti na maternjem jeziku, moguće je da će učenici mešati znanje, veštine i strategije među jezicima, pa čak može i da dodje do "transfera unazad" (Liu et al. 1992. U Cameron, 2001:137) kada se strategije stranog jezika primene na maternji jezik.

Sem toga, način na koji deca uče da čitaju maternji jezik, stvoriće kod njih očekivanja kako treba da se uči čitanje na stranom jeziku.

Što se učenikovog poznavanja stranog jezika tiče, oralne veštine predstavljaju važan faktor u učenju pismenosti (Verhoeven, 1990). Rima i pesmice i recitacije dovešće do svesnosti o fonološkoj strukturi stranog jezika, sposobnosti da se razlikuju pojedinačni glasovi i slogovi. Sem toga, poznavanje vokabulara je od izuzetnog značaja jer će poznavanje reči pri njenom čitanju i sricanju pojedinih ili kombinacija slova ubrzati prepoznavanje. Na nivou rečenica koje se čitaju, lakše je zadržati poznate reči u short-term memory dok se gradi značenje. Kameron smatra da u ranim fazama učenja čitanja deca treba da se susreću samo sa pisanim rečima koje već znaju usmeno. Ako u tekstu postoje nepoznate reči, po njoj, potrebno je unapred objasniti njihovo značenje ili ono mora da bude očigledno iz ostatka teksta.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

2.3.3.2.1. Uticaj rime na čitanje na stranom jeziku kod dece

Uticaj rime na veštinu čitanja na engleskom kao maternjem jeziku bio je tema proučavanja nekolicine naučnika. Rima kao daleki nastavak gugutanja i ponavljanja istih ili sličnih zvukova svedoči o tome da deca pristupaju jeziku ne samo kao sistemu komunikacije i načinu prenošenja informacija već i kao medijumu za igranje rečima i eksperimentisanje sa njihovim značenjima. Tu dečiju potrebu treba ceniti i negovati (Whitehead u Beard, 1998: 52) ponavljanje istih ili sličnih glasova predstavlja deo poetskog aspekta jezika, kao što je to ritam i drugi oblici jezika sa nekim obrascem (pattern). Poezija uopšte, pesme za uspavljivanje (nursery rhymes), besmislene i šaljive pesmice (nonsense verse), brzalice (tongue-twisters), muzika i ples treba da zauzmu centralnu ulogu u silabusu na ranom uzrastu na maternjem jeziku, a takodje i na engleskom kao stranom jeziku u nastavi za decu, jer se smatraju podjednako važnim kao i razgovor i slušanje (ibid, 59).

Uticaj rime na svesnost i nastava čitanja

Da bi se utvrdilo da li sposobnosti razumevanja rima na ranom uzrastu imaju veze sa razvojem veštine čitanja, izveden je niz longitudinalnih studija koje su se odnosile na govornike engleskog kao maternjeg jezika. Zaključak jedne od najsvobuhvatnijih je da postoji "strong predictive relationship between early rhyming and later reading." (vidi Bradely i Bryant, 1983: 419-421) Deca koja su prvobitno imala dobro razvijene veštine rimovanja bila su sklona da postanu bolji čitači i spellers, a ovako je ostalo čak i kada su kasnije uključene i druge varijable kao što su IQ, vokabular i pamćenje. Nije utvrđena veza između sposobnosti upotrebe rime i matematike, pa je izveden zaključak da veza između sposobnosti rimovanja i savladavanja učenja čitanja ne odražava opštu kognitivnu sposobnost.

Ponekad se stiče utisak da učenje da se čita na engleskom jeziku predstavlja pokušaj dešifrovanja nizova slova abecede. Ipak, istraživanja korpusa frekventnih reči koje deca upotrebljavaju, pokazala su da je za čitanje 500 najfrekventnijih reči koje se koriste u udžbenicima na mladjem uzrastu bilo dovoljno poznavanje 37 rima da bi se sve one pročitale. (Wylie, and Durrell, 1970: 787-791)

To ukazuje na to da rima može značajno da smanji teškoću zadatka za čitaoce početnike, jer je ,, ... veza između spelinga i izgovora koji je predstavljen rimom

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

mnogo doslednija nego povezanost pojedinačnih slova engleske abecede i pojedinačnih fonema „⁴¹ (Goswami in Beard, 1998: 67).

Svesnost da postoje reči koje se rimuju razvija se kod dece pre svenosti da postoje foneme. Kako je već pokazano postoji jaka veza između rane veštine rimovanja i kasnijeg razvoja veštine čitanja na engleskom kao na maternjem jeziku. Uz to deca kasnije razvijaju veštine čitanja i tako što prave i razvijaju analogije rima. Dete koje ume da pročita 'light' može da iskoristi analogiju i pročita reč 'fight'. Deca koja umeju da rimuju bolje imaju veće šanse da uspostave ovakvu vezu. Deca koja nemaju razvijene sposobnosti rimovanja često imaju poteškoće u čitanju i ne poakzuju spontanu upotrebu analogija za rime.

Implikacije za nastavu jezika, ne samo maternjeg već i stranog su velike. Može se zaključiti da bi bilo od koristi za svu decu da što više budu izloženi rima i aliteraciji pre no što počnu da čitaju i u početnim fazama čitanja na engleskom jeziku. Važno je i da deca budu upoznata i da im se ukaže na veze između glasova koji se rimuju i niz grafema (spelling sequences) u nizovima reči koje sadrže ove glasove koji se rimuju. Često će ove veze biti doslednije u svojoj spelling-sound correspondence, dok će se nedoslednost biti veća kada deca uče da sriču reči slovo po slovo. Prednost se ogleda u tome što deca mogu da nauče glasove u okviru reči koje smatraju accessible na kognitivnom nivou, naime onsets i rime, koji često bivaju predstavljeni istim slovima ili grupama slova kada se napišu. Sem toga postoji preklapanje između onset-rime veština i razvijanja poznavanja fonema jer mnogi onsets u pisanom jeziku odgovaraju pojedinačnim fonemama. Takođe je potrebno da se u učionici deci eksplicitno ukaže kako da koriste analogije rime. Potrebno je da se deci ukaže i na to da kada se reči rimuju, to znači da često imaju isti obrazac pisanja- spelling pattern. I obrnuto, ako znaju izgovor jedne reči, znaće i izgovor slične reči koja se sa njom rimuje, na pr. cat- hat (Goswami u Beard, 1998: 75)

2.3.3.3. Pristupi nastavi čitanja stranog jezika za decu

Čitanje naglas i čitanje u sebi predstavljaju bitno različite aktivnosti. Smatra se da se u užem smislu termin čitanje pogrešno razume u značenju čitanje naglas. Čitanje naglas je aktivnost koja se u svakodnevnom životu veoma retko upražnjava.

⁴¹ „... correspondence between the spelling sequences that represent rhymes far more consistent than the correspondence between single alphabet letters and individual phonemes.”

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Koristi se samo u učionici, bez obzira da li je u pitanju maternji ili strani jezik (Marković, 2003: 9) Nasuprot tome, čitanje naglas je aktivnost koju svi često upotrebljavaju.

Razlika između ova dva načina čitanja je osim frekventnosti upotrebe i u brzini čitanja. Čitanje naglas je mnogo sporije od čitanja u sebi, što se može dokazati postojanjem opsega između oka i glasa (eye voice span). Vrednost raspona između oka i glasa meri se na objektivni način (vidi Marković, 2003:10) i može da bude različita. Dobar čitalac poseduje duži raspon između oka i glasa od lošeg čitaoca. Vrednost se povećava sa uzrastom, ali obično ne prelazi granice rečenice (Prica-Soretić, 1983:47).

Čitanje naglas na stranom jeziku zahteva izgovaranje svake reči, tj. čitanje reč po reč. Time se brzina čitanja smanjuje do brzine govorenja. Dok se čita naglas reči se mogu izgovarati naglas (vokalizacija) ili u sebi, tj. mentalno (subvokalizacija) Pogrešno je verovanje da usporavanje čitanja poboljšava razumevanje. Utvrđeno je da postoji donja granica brzine čitanja koja dovodi do razumevanja (Smith, 1971:208). Utvrđeno je da proces sporog čitanja, obično praćen izgovaranjem reči, ne olakšava proces čitanja sa razumevanjem. Upravo suprotno, na taj način čitanje sa razumevanjem se otežava. Sem toga, po teoriji informacija, ukoliko čitalac procesuje vizuelne informacije date u tekstu u cilju izgovaranja naglas, ta aktivnost otežava procesovanje iste vizuelne informacije u cilju čitanja sa razumevanjem. Ovo objašnjava zašto čitanje naglas najčešće zahteva ponovno čitanje u cilju razumevanja (Marković, 2003:11)

Za razliku od čitanja naglas, čitanje u sebi je aktivnost koja vodi do razumevanja. Sledeća dva glavna razloga nam to mogu objasniti: brzina čitanja nije ograničena na brzinu govora i pažnja čitalaca tokom čitanja u sebi nije podeljena između dva procesa (razumevanja teksta i izgovaranja reči). Sva pažnja je posvećena razumevanju. Utvrđeno je da je čitanje u sebi optimalnom brzinom aktivnost čitanja sa razumevanjem (ibid) .

Što se početnih faza čitanja na engleskom kao na stranom jeziku tiče, pesmice, ritmičke recitacije i dijalozni namenjeni su čitanju naglas. Ovakve aktivnosti podstiču učenike da prepoznaju i uvežbavaju ritam i intonacijske obrasce. Iako se čini da deca uživaju dok čitaju naglas, takva vrsta čitanja nikako ne sme biti jedina vrsta čitanja koju učenici praktikuju u nastavi stranog jezika. Čitanje naglas kod slušaoca stvara vizuelne

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

predstave, ali ono samo po sebi nije interesantno slušaocima. Čitaoci se trude da čitaju tačno i pri tome obraćaju pažnju na intonaciju. Na samom početku učenja čitanja ovakvom čitanju se daje prioritet. Kasnije ga treba izbegavati.

Za razliku od čitanja naglas, čitanje u sebi je aktivnost koju obavljamo čitavog života. Zato je važno da se deca nauče da čitaju što više iz zadovoljstva. U početnoj fazi čitanja, duži tekstovi su bolji za čitanje u sebi jer se tako učenicima pruža prilika da upotrebe različite strategije čitanja (Milošević, 20003:115)

2.3.3.3.1. Pristupi uvodjenju početne nastave čitanja na engleskom jeziku kod dece

Postoji nekoliko različitih pristupa za uvodjenje čitanja na engleskom jeziku.

Fonički (od engleskog phonics) pristup se zasniva na vezi između zvukova i slova (vidi Kristal, 1996:251, Langford, 1989:23-24). U osnovi ovog pristupa stoji postupak da se učenicima prezentuju slova alfabeta i kombinacije slova na način na koji se ona izgovaraju. Na primer slovo a se izgovara kao / /, a slovo b kao /b/, ph kao /f/ itd. Nakon što se ustanovi jednostavna povezanost između slova i njihovih zvukova, obično se ide korak dalje da se objasni da se mnoga slova mogu izgovoriti na više načina. U mnogim školama prvi susret sa ovim pristupom je učenje alfabeta.

Ovakva nastava može biti suvoparna, dosadna i demotivisuća ukoliko se izvodi izolovano. Iz tog razloga se preporučuje da se ovakav pristup uključi u druge aktivnosti sa 5 do 10 minuta. Takođe može doći i do negativnog transfera sa srpskog jezika na engleski jezik za učenike engleskog jezika kojima je srpski maternji jezik jer je opšte primećeno da se ovaj pristup već koristi prilikom čitanja na srpskom jeziku. Tako učenici podstaknuti srpskim jezikom sriču i čitaju reči na engleskom jeziku onako kako su napisane, što predstavlja negativan transfer. Postoji i smatranje da bi u ovom slučaju fonički pristup doveo do velike zabune u izgovoru (Milošević, 2003: 112).

Pogledaj i pročitaj (look and say) je pristup koji počinje od nivoa reči pa se tako deci prezentuju čitave reči i izrazi (Kristal, 1996:251, Langford, 1989:24-25) Ovaj se pristup zato još naziva "cele reči" ("whole words") ili "pristup ključnih reči" ("key words approach") (Cameron, 2001:148). Zagovornici ovog pristupa tvrde da u početnoj fazi učenja čitanja deca prepoznaju reči vizuelnim putem i pamte njihov oblik. U nastavi se dosta koriste fleš kartice na kojima su ispisane čitave reči. Obično se uvode frekventne reči koje su deci već poznate (mummy, likes i sl.). Počinje se

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

nizom od pet-šest reči. Deca ponavljaju reči za nastavnikom, a zatim se deci pokazuju kartice i ona izgovaraju reči. Kada nauče prvi niz, prelazi se na drugi. Kada deca ovladaju sa petnaestak reči, uvode se jednostavne knjige koje imaju samo poznate reči.

Prednost ovog pristupa je da za uvođenje reči ovim putem nije potrebno puno vremena. Međutim, nakon petnaestak uvedenih reči, ovaj metod nije više efikasan, niti je moguće svaku reč pamtiiti kao odvojenu jedinicu.

Pa ipak, ima nenoliko dobrih strana ovog pristupa nastavi čitanja stranog jezika. Deca ca vrlo brzo mogu da uz pomoć fleš kartica prepoznaju odredjen broj reči, a onda i imaju utisak da su napredovala; motivisana su time što mogu da vrlo brzo čitaju čitavu knjigu, kao i time što poznaju izvestan broj reči, stiču predstavu kako se slova kombinuju u slogove (Cameron, 2001:148).

Jezičke igre koje se mogu koristiti u ovoj fazi jesu povezivanje reči sa slikama ili povezivanje predmeta sa rečima ispisanim na fleš karticama. Ovaj pristup podstiče prepoznavanje širokog broja reči i izraza više nego čitanje čitavog teksta.

Aktivno čitanje (Kristal, 1996:250 u originalu naziva "language experience approach") je pristup koji započinje na nivou rečenice. Ključna karakteristika ovog pristupa nastavi čitanaj je što se zasniva na dečijem govornom jeziku. Aktivan pristup čitanju je najbolje predstavljen u upotrebi kartica sa rečima i tzv. "sastavljaču" rečenica po modelu "Prodor u pismenost" (Mackay, Thoson, Schaub: 1970). Reči se uzimaju iz albuma i stavljaju u rečenični okvir kako bi dete sastavilo rečenice po spostvenom izboru. Rečenice mogu da izrastu iz ličnog iskustva deteta: ono upotrebljava reči koje odražavaju njegov govorni jezik, te ih može "napisati" bez upotrebe sa zadatkom pravog pisanja.

Ovaj pristup nastavi čitanja polazi od dečijeg iskustva kako bi se napisao čitav tekst. Pristup se može koristiti u nastavi stranog jezika tako što se pišu rečenice koje imaju vez sa datom temom ili odredjenim vokabularom. Deca mogu da nacrtaju sliku o kojoj posle pišu ili mogu da ilustruju rečenicu koju su diktirali nastavniku (Kristal, 1996:250, Langford, 1989:25)

Prednosti korišćenja ovog pristupa u nastavi stranog jezika su što se dečije ideje koriste za sastavljanje teksta koji se kasnije čita; što dete i nastavnik zajedno sastvaljaju rečenice; što se učenje kreće od jedinica značenja (rečenica) do reči i slova; što reči imaju fizičku stvarnost za dete kao i značenje dok ih ono pomera i kombinuje; i što je

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

interpunkcija prisutna od samog početka kao deo fizičke stvarnosti rečenice (razmaci između reči tačke) (Cameron, 2001:147).

2.3.4. Nastava pisanja na stranom jeziku kod dece

Da bi se razumela nastava pisanja na stranom jeziku za potrebno je sagledati koji su elementi nastave pisanja na maternjem jeziku.

2.3.4.1. Nastava pisanja na maternjem jeziku

Pre no što razmotrimo važne elemente nastave pisanja na stranom jeziku kod dece, potrebno je da razmotrimo postulate nastave pisanja uopšte, kao i na maternjem jeziku.

Nastava pisanja zauzima važno mesto u nastavi stranog jezika. Iako je organizovanog obima u nastavi sa decom, ipak predstavlja veoma važan deo procesa učenja jezika.

Pisanje nije čisto mehanički zadatak pri kome se govor jednostavno prebacuje u pismo. „To je istraživanje u oblasti korišćenja grafičkog potencijala jezika- kreativan proces, čin otkrivanja,, (Kristal, 1996: 212).

U nižim razredima osnovne škole prema Langfordu (1989:32) deca dok uče da pišu prolaze kroz dve osnovne faze: fazu mehaničkog ovladavanja pisanjem i fazu.... u prvoj fazi (koja traje od polaska u školu do 8. Ili 9. Godine) deca uče da ovladavaju mehaničkim aspektom pisanja. Ona uče kako da formiraju slova, da ovladaju konvencijama pisanja (upotrebom velikog slova na početku rečenice, formiranjem pasusa, pisanjem znaka navoda i sl.) i da koriste standardnu gramatiku. U ovom periodu dečiji sastavi su opterećeni tehničkim problemima. Mehanički aspekti toliko usporavaju decu da često izostave ili zaborave događaje i elemente koji bi unela u tekst. U drugoj fazi „pisani jezik se umnogome razlikuje od govornog i po tome što kada koristimo pisanji jezik nije moguće da na isti način upotrebimo govor tela, intonaciju, kontakt očima i sl. Sem toga, veoma malo onog o čemu pišemo se odnosi na ovde i sada“(Scott i Yttreberg, 1990: 68).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

2.3.4.2. Nastava pisanja na stranom jeziku za decu

Nastava pisanja na stranom jeziku je sem toga što u pisanom medijumu nije moguće zaključiti o stavu govornika ili značenju iskaza na osnovu govora tela ili intonacije, kao ni na maternjem jeziku, još opterećena i činjenicom da se savladavanje pisanja na stranom jeziku često odvija u isto vreme kada i ovladavanje veštinom pisanja na maternjem jeziku. Uz to se često pisanje na stranom jeziku često dovodi u vezu sa ispravljanjem grešaka- rukopisa, gramatike, interpunkcije i pravopisa koji dobijaju prioritet nad sadržajem.

Zato je neophodno da se učenicima pomogne da shvate kako pisani jezik, tj. Tekst kao forma funkcioniše, koje su standardi strukture teksta zastupljeni, koje vrste tekstova postoje i na koji način poruka teksta biva jasna (ibid). Često se dešava da u pisanom jeziku upotrebljavamo složene jezičke strukture koje se u govorenju inače ne upotrebljavaju.

Što se govornika srpskog jezika koji uče engleski jezik tiče, kada na dečijem uzrastu uče da pišu na engleskom jeziku to pred njih postavlja niz problema. Imajući u vidu da je srpski jezik fonički, potrebno je vreme da deca shvate, prihvate i nauče da engleski jezik praktično i ne poseduje pravopisna pravila. Sem toga, zvanično pismo je latinica za razliku od ćirilice.

2.3.4.2.1. Aktivnosti pisanja na stranom jeziku za decu

Postoji nekoliko vrsta aktivnosti pisanja na stranom jeziku koje mogu da pomognu učenicima da savladaju veštinu pisanja.

Kontrolisane vežbe pisanja na stranom jeziku

Jedna od kontrolisanih vežbi pisanja na stranom jeziku je prepisivanje reči ili teksta. Dok prepusuju reči ili tekst, deca mogu da ih čitaju tiho ili u sebi, što im pomaže da uspostave vezu između napisane i izgovorene reči; a nastavniku se pruža prilika da utvrdi jezik koji je prezentovan usmenim putem ili kroz čitanje. Aktivnost gubi smisao ako se izvodi mehanički, bez jasne pažnje ili ako se obavlja više puta pa prelazi u dosadu.

Povezivanje reči ili rečenica sa slikom i redjanje rečenica po odredjenom redosledu i prepisivanje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Učeniku se daju slike, a pored svake je navedeno nekoliko rečenica od kojih samo jedna u potpunosti odgovara datoj slici. Učenici pored slike prepisuju tačnu rečenicu. A redjanje rečenica po odgovarajućem redu odvija se tako što se učenicima daje više rečenica da ih poredjaju po logičnom redosledu. Kada završe sa redjanjem učenici prepisuju rečenice.

Diktat je takodje moguća vežba kontrolisanog pisanja. Skot i Itreberg navode da treba da ispuni određene zahteve: da bude jednostavan, da se sastoji od rečenica koje se mogu izreći u jednom dahu i da bude povezan sa ostalim aktivnostima koje su mu prethodile i / ili koje će nakon njega uslediti (Scott i Yttreberg, 1990:72).

Vodjene vežbe pisanja na stranom jeziku

Popunjavanje praznina je najčešća aktivnost ove vrste. Kako je jezik već delimično dat, od učenika se ne očekuje puno aktivne produkcije. U vežbi je uglavnom zastupljen jezik koji je uveden u datoj lekciji. Učenicima se daje model i od njih se traži da, na primer, nacrtaju i opišu svoju porodicu, odeću, hobi ili da napišu nešto drugo o sebi, unoseći izmene tamo gde je potrebno.

Diktat takodje može da bude organizovan kao kontrolisana vežba pisanja. U tom slučaju nastavnik diktira polovinu rečenice, a učenici je završavaju po sopstvenom izboru.

Postoje i vežbe slobodnog pisanja, ali su one za decu nižeg školskog uzrasta jezoči previše zahtevne pa ih nećemo predstavljati (Ibid, 75).

2.3.5. Nastava rečnika i gramatike na stranom jeziku kod dece

U nastavi stranog jezika na mlađem školskom uzrastu od 7 do 11 godina, nastava rečnika zauzima centralno mesto. (Cameron, 2001: 72) Deca brzo uče reči, ali znatno sporije uče gramatiku. Bez obzira na to gramatika ne treba da se izostavi iz nastave stranog jezika jer reči nisu same po sebi dovoljne da za prenošenje značenja već je za to neophodna i gramatika. Tim pre što se u rečima nalazi mnogo važnih gramatičkih informacija, pa se tako preko njih učenici mogu uvoditi u gramatiku stranog jezika. Da bi se napredovalo u učenju jezika potrebna je gramatika. Poznavanje gramatike pomaže govorniku da stvori nove rečenice. Istovremeno, govornik mora da želi nešto da kaže, a za to mu je neophodan dovoljan fond reči pomoću kojih će saopštiti značenje.

2.3.5.1. Nastava rečnika

Ukoliko postoje dobri uslovi, Kameron smatra da je realno očekivati da dete na mlađem školskom uzrastu nauči oko 500 reči godišnje stranog jezika (Cameron, 2001:74) Postoji ogromna razlika između obima vokabulara maternjeg i stranog jezika. Ova razlika retko nestaje, čak ni kod osraslih koji su prethodno dugi niz godina učili strani jezik. Zato cilj nastave rečnika stranog jezika treba da bude da se učenicima pomogne da ovladaju rečima na način koji će im omogućiti da uspešno koriste jezik.

Kada uče rečnik stranog jezika, deca su istovremeno i u fazi razvoja rečnika na maternjem jeziku. Razvoj rečnika na maternjem jeziku je u bliskoj vezi sa razvojem koncepata. Između pete i desete godine starosti dolazi do pojave koju Singleton naziva sinatgamatsko-paradigmatskim pomeranjem (Singleton, 1999:76). Ovo pomeranje odnosi se na vrste asocijacija koje deca prave između reči i predstava. Mlađja deca prave sintagmatske asocijacije. Kada im se kaže neka reč i od njih traži da navedu još neku koja je u vezi sa datom reči, ona će navesti reč iz druge kategorije, tj. drugu vrstu reči. Na primer, za reč "pas" mogu da navedu "lajati". To navodi na zaključak da mlađja deca reči povezuju tematski, učeći ih kao skupove. Starija deca će pak verovatno navesti reči iz iste klase. Za reč "pas" rećiće "životinja", i na taj način će

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

dati paradigmatički odgovor. Period kada se dete preorjentiše na paradigmatičke odgovore, označava da se ono nalazi u drugoj etapi konceptualnog razvoja i da je u stanju da razume apstraktne veze (na primer "Pas je životinja").

Ako uzmemo ovo u obzir, razumljivo je da će se reči koje deca mogu da nauče na stranom jeziku menjati. Deci od sedam godina treba puno konkretnog vokabulara koji mogu da dovedu u vezu sa predmetima koje vide i kojima rukuju. Starija deca, u trećem i četvrtom razredu, mogu da razgovaraju o apstraktnim temama i da uče apstraktne reči koje su u vezi sa njihovim neposrednim iskustvom, koristeći tako paradigmatičku organizaciju reči da im pomogne prilikom učenja novog vokabulara.

Takodje treba voditi računa i o tome da iako deca koriste iste reči kao i odrasli, možda nemaju ista značenja za te reči kako ukazuje Vigotski (Vygotsky, 1962). Usvajanje značenja reči na maternjem jeziku traje mnogo duže nego usvajanje govornog oblika reči. Tako deca u svom govoru koriste reči mnogo pre nego što ih u potpunosti razumeju (Locke, 1993). Čini se da ispod govornog oblika reči, leži povezana mreža značenja, shvatanja i veza. Tokom čitavog detinjstva deca koriste reči samo delimično razumejući kompletan sistem značenja koji je u sonovi tih reči (Cameron, 2001: 74).

Za decu koja uče rečnik stranog jezika, ovo delimično poznavanje značenja reči je još složenije. Neke od reči stranog jezika će se nalepiti na značenje reči maternjeg jezika koje je već u potpunosti formirano. Većina reči će međjutim biti povezana sa rečima i konceptima maternjeg jezika koje su u procesu usvajanja i za koje postoji samo delimično znanje i usvojeno značenje. Sem toga, da sve bude još komplikovanije, reči maternjeg i stranog jezika iz različitih razloga mogu da imaju različita značenja. Učenje rečnika podrazumeva učenje reči, ali se time ne završava (Cameron, 2001:74)

Zbog svega gore navedenog dolayimo do zaključka da učenje vokabulara nije linearan već cikličan proces. Ovo se odnosi ne samo na uvođenje novih reči već i na produblјivanje poznatih reči. Deci je potrebno da se iznova i iznova susreću sa rečima, u novim kontekstima, i da na taj način prošire ono što već znaju o tim rečima. Nije dovoljno samo uvesti novu reč i od deteta očekivati da je zapamti. Neophodno je da se učenik susretne sa tom reči više puta pre nego što uopšte može da je nauči. Ova činjenica je od izuzetne važnosti za decu koja počinju da uče strani jezik. Sistematsko

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

ponavljanje reči učiniće verovatnijim da se deca kasnije sete reči koje su učila. Ako u nastavi rečnika ponavljanje reči i njihovo redovno korišćenje ne zauzima važno mesto, takva nastava može da bude sasvim neefikasna (ibid, 72).

Prema teoriji prototipa deca prvo nauče osnovne reči, jer one odražavaju aspekte sveta, prototipe, koji se izdvajaju u okolini (Cook, 1997: 51). Kuk na sledeći način definiše teoriju prototipa: "reči imaju značenja podeljena na osnovni nivo ('sto'), nadređeni nivo ('nameštaj') i podređeni nivo ('stočić za kafu') (Cook, 1997: 48). Osnovni nivo reči je lakši za upotrebu i učenje. Ovaj nivo je osnov na kojem će deca graditi više i niže nivoe reči. Tako na maternjem jeziku deca prvo nauče reči tipa "jabuka" pre nego nadređenu ("voće") ili podređenu reč ("delišes"). Deca počinju sa osnovnim nivoom zato što njega najlakše opažaju. Tek pošto nauče osnovni nivo, prelaze na učenje opštih i odredjenijih reči.

Po Kameron (2001:78) znati jednu reč znači znati njen oblik (tj. kako se izgovara, kako se piše i koje sve gramatičke promene mogu da se izvedu na njoj), značenje (konceptualno značenje kao i odnos prema drugim rečima) i upotrebu (tj. kako se reč upotrebljava sa drugim rečima). Forma, to jest kako se neka reč izgovara ili piše, predstavlja ključni aspekt poznavanja reči. Za decu koja počinju da uče strani jezik, govorni oblik reči ima prioritet. Zato učenici treba da čuju reč izolovano od drugih reči i u odredjenim kontekstima, kako bi uočili zvukove na početku i na kraju, naglašene i nenaglašene slogove. Kada se susreću sa pisanim oblikom nove reči, potrebno je da se deci usmeri pažnja na oblik i dužinu reči, na prvo i poslednje slovo i slično.

U odnosu na to kako se koriste u rečenici, reči se mogu podeliti u dve grupe: sadržinske reči i funkcionalne reči (Richard, Platt and Platt, 1985:81-82). Sadržinske reči su one koje nose značenje čak i kad nema konteksta (pas, olovka, škola), a funkcionalne reči su one koje se uglavnom koriste za prenošenje gramatičkog značenja. Važno je sataći da su sadržinske reči mentalno povezane u šeme ili mreže značenja. Funkcionalne reči su mnogo manji skupovi. One se često upotrebljavaju, ali da bi se razumele i zapamtile, važno je uvrstiti ih u mreže značenja.

U nastavi rečnika za ove dve vrste reči koristiće se različiti pristupi. Značenje sadržinskih reči se može objasniti i o njima se može razgovarati. Medjutim, sa funkcionalnim rečima je veoma teško tako nešto učiniti. Njih će deca uglavnom naučiti "slučajno", upotrebljavajući ih u različitim kontekstima, pre nego kroz direktno

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

objašnjavanje. Nastava sadržinskih reči se može detaljnije planirati i izvoditi kroz direktna objašnjenja (Cameron, 2001:83)

Što se tiče ” ključnih koraka” u učenju rečnika, Heč i Braun (Hatch and Brown, 1995:372) navode sledeće korake zasnovano na strategijama učenika:

- da su učenici izloženi izvorima gde mogu da se susretnu sa novim rečima,
- da učenici imaju priliku da steknu jasnu sliku, bilo vizuelnu, auditivnu ili obe, o obliku novih reči,
- da nauče značenje reči,
- da naprave jaku vezu u pamćenju između forme i značenja reči,
- da koriste reč.

Neophodno je se učenici susreću i recikliraju reči u određenim vremenskim periodima, tokom različitih aktivnosti, pri čemu će se razvijati nova znanja i nove veze svaki put kada se ponovo učenici susretnu sa novim rečima. Nejšn ističe da učenik treba da se susretne sa novom rečju pet ili šest puta u istoj lekciji kako bi je naučio (Nation, 1990). Zato je važno da se reči ponavljaju i to ne samo u jednoj lekciji / na jednom času već i u nizu više časova i na više mesta u udžbeniku. Recikliranje reči i rečnika čini verovatnijim sećanje.

Nejšn je takodje napravio listu osnovnih tehnika kojima nastavnici jezika mogu da objasne značenje novih reči, a koje mogu da se koristi u nastavi stranog jezika na mlađem uzrastu (Nation, 1990:51):

Pokazivanjem / demonstracijom ili slikama

- Koristeći neki objekat
- Koristeći isečenu figuru
- Gestovima
- Izvodjenjem neke radnje

Korišćenjem fotografija

- Crtanjem ili pravljenjem dijagrama na tabli
- Pomoću slika iz knjiga

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Verbalnim objašnjavanjem

- Analitičkom definicijom (na pr. To je stvar koja se koristi za....)
- Stavljanjem nove reči u kontekst koji je definiše (na pr. Kola hitne pomoći odvoze bolesne do bolnice)
- Prevodjenjem sa stranog na maternji jezik

Očigledno je da verbalna objašnjenja zahtevaju veće predznanje o jeziku, ali ako su jednostavna, definicije i objašnjenja mogu da pomognu da se sheme i mreže aktiviraju što će po sebi pomoći razumevanju. Takodje valja primetiti da sem tačke 10- prevodjenja na maternji jezik sve ostale tehnike zahtevaju od učenika da se bavi nekim mentalnim radom kako bi konstruisao značenje nove reči na stranom jeziku. Reč će biti upresovana u pamćenje shodno količini utrošenog mentalnog rada. Što više učenici razmišljaju o reči i njenom značenju, to je veća verovatnoća da će je zapamtiti (Craik and Lockhart, 1972 u Cameron, 2001: 84). Važno je medjutim znati da neposredan prevod novih reči detetu oduzima bilo kakvu potrebu ili motivaciju da razmišlja o značenju reči na stranom jeziku ili da je zadržava na pameti. Rezultat svega toga može biti da iako do razumevanja dolazi brzo i bez napora, mnogo je manja verovatnoća da će doći do dugoročnog pamćenja (Cameron, 2001:85).

Ako nastavnik uvek nakon što uvede novu reč objašnjen na stranom jeziku ili slikom tu reč prevede, učenici shvataju da će se to uvek događati i ne ulažu napor da sami izvedu zaključke o značenju već čekaju na prevod. Kameron predlaže da se prevodjenje izbegava kao stalan, redovan način objašnjavanja reči stranog jezika kako zbog raznovrsnosti tako i zbog podrške učenju. Takodje se vrlo često dešava da kada nastavnik uvodi novu reč na stranom jeziku, učenici sami ponude prevod. Nastavnik može da prihvati prevod kao očigledan dokaz da su učenici razumeli, ali će nastaviti sa objašnjavanjem na stranom jeziku jer to predstavlja korisni input.

Nejšn takodje predlaže da se nakon objašnjenja brzo proverri razumevanje i to tehnikom različitom od tehnike prezentovanja reči.

Kako smo videli u 2.2.1. poglavlju ovog rada (str. 96-98) ljudsko pamćenje je proces pri kome je da bi se informacija trajno pohranila, potrebo da nakon što učenik upozna sa njom (na pr. novom reči ili frazom), da ona iz kratkoročne memorije preko radne memorije predje u dugoročnu memoriju. Da bi se to postiglo kako smo videli

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

neophodno je se informacije, u ovom slučaju reči i fraze, prezentuju na razumljivi način i više puta. Zadatak nastavnika je da kroz aktivnosti uvodi nove reči, ali i da ih sistematski ponovo prezentuje i obnavlja-reciklira, kako bi postale deo trajnog, aktivnog vokabulara i spremne za upotrebu.

2.3.5.1.1. Aktivnosti nastave vokabulara na stranom jeziku kod dece

Ako je cilj nastave vokabulara na stranom jeziku da se pomogne stvaranje jakih memorijskih veza, kako bi elementi vokabulara bili pohranjeni u trajnu memoriju onda će sledeće tehnike dobro poslužiti svrsi.

Tematska organizacija vokabulara

Tema može da obuhvati ljude, objekte, radnje, procese, tipične događaje i mesta. Za obradu teme mogu da se koriste fotografije. Da se crta, lično iskustvo, likovi iz udžbenika.

Prezentacija vokabulara organizovanog kao celina –deo

Vokabular može da se prezentuje organizovan u odnosu celina- deo. Na primer deca mogu da nauče pojmove telo- ruke, noge, prsti na rukama, prsti na nogama. Aktivnosti koje su za ovo pogodne su da pevaju tradicionalne pesme o delovima tela ('Head, shoulders, knees and toes') ili da kroz aktivnost 'slušaj i uradi' nacrtaju čudovište iz mašte.

Hijerarhijska organizacija vokabulara

Vokabular može da bude organizovan hijerarhijski od opšteg ka specifičnom. Na primer, vrste hrane: *food-vegetables-cabbage*. Aktivnosti sortiranja i kategorizacije vokabulara pomoći će trajnom usvajanju vokabulara.

Organizacija vokabulara kroz reči i antonime

Antonimi mogu da budu član od dva para good- bad, a kasnije se može predstaviti cline koji daje jasnu sliku stupnjeva razlike: *hot-warm-cold*. Za mladje učenike ovo će biti predstavljeno koristeći stvarne objekte ili slike kao podršku rečima – pojmovima. Takodje se mogu dodati nove reč uz već usvojene, na pr. *Cool* između *warm* i *cold*. Ako se reči na organizuju pomoću ovih značenjskih veza, to će pomoći njihovom boljem pamćenju i recikliranju apstraktnijih reči kao što su na primer: *always-usually-sometimes-never*.

Organizacija vokabulara u ad-hoc kategorije

Ova aktivnost koristi se kada se stvari organizuju na licu meta za tu priliku. Na pr. Organizacija stvari koje se nose na piknik, organizacija jedne kancelarije... (Cameron, 2001:90)

Vokabular sa kojim se učenici susreću koristeći udžbenik u nastavi stranog jezika organizovan je po temama i počinje sa elementima koji su deci poznati iz njihovog sveta, da bi se kasnije širio i na druge situacije. Input vokabulara u nastavi stranih jezika je ograničen. Kameron navodi da se iz razgovora sa nastavnicima može doći do zaključka da mnogi učenici ili ne nauče vokabular ili ga veoma brzo zaborave, a to je upravo onaj vokabular početnog učenja stranog jezika koji je od presudne važnosti za kasnije učenje. Udžbenici često ne pomažu da se ova situacija popravi jer se učenici sa vokablarom susreću samo na kratko, a ne postoji ni dovoljan broj aktivnosti za reciklažu i konsolidaciju. Neophodno je u nastavu uključiti dodatne vežbe za obnavljanje i konsolidaciju reči (Cameron, 2001:90).

2.3.6. Nastava gramatike

Imajući u vidu kognitivni nivo na kome se deca nalaze, u prvom i drugom razredu osnovne škole nastava formalne gramatike nije efikasna jer zahteva od učenika da o jeziku razmišljaju na apstraktan način. Smatra se da do desete godine deca neće imati koristi od nastave formalne gramatike zbog kognitivnih zahteva koje ona pred njih postavlja (Cameron, 2001: 100). Na tom uzrastu nije prirodno da se gramatika prezentuje kao skup formalnih pravila, već je efikasno decu okružiti stranim jezikom. Ono što je moguće na ovom uzrastu je da se deci na neformalan način skrene /skreće pažnja na gramatiku tako što će je usvajati u kontekstu kroz pesmice, dijaloge, priče i tome slično.

Deca trećeg, a posebno četvrtog razreda, u stanju su da analiziraju jezik koji vide i čuju, da ga razdvoje na delove i sklope izraze od već naučenih elemenata. Kako rastu, deca su sve više u stanju da uče iz formalne nastave. Treba međjutim, imati u

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

vidu da ovaj vid nastave gramatike često može da zbuni decu, da uništi njihovu motivaciju pre nego što će im pomoći da razumeju stvari (Milošević, 2003: 75).

Svu decu, pa čak i onu najmladju zanima kako njihov maternji jezik funkcioniše, pa se sa velikom verovatnoćom može zaključiti da će se ta znatiželja preneti i na strani jezik. Istovremeno dok nastoje da shvate svet oko sebe, deca uočavaju jezičke obrasce. Deca ne proizvode nizove reči nasumice već na neki način izvode zaključke o tome kako da koriste jezik. Ona isprobavaju hipoteze dok izgovaraju reči i dok se ispravljaju kada čuju druge ljude kako govore. Verovatno će nastava biti uspešna ukoliko se ta radoznalost iskoristi i primeni na uočavanje obrazaca na stranom jeziku (Cameron, 2001:100)

Postavljanje hipoteza u vezi sa stranim jezikom je mnogo teže nego na maternjem, zato što dete ima malo podataka od kojih može da krene. Kada nemaju dovoljno podataka, učenici će verovatno upotrebiti maternji jezik za popunjavanje praznina, i pretpostaviće da gramatika stranog jezika funkcioniše kao i gramatika maternjeg jezika. (Milošević, 2003: 76) Što deca više saznaju o jeziku, menjaće i svoje hipoteze. Skup svih hipoteza u nekom datom trenutku čini unutrašnju gramatiku ('interlanguage') ili međju jezik. Do promena će dolaziti stalno kako se delovi gramatike reorganizuju u svetlu novih podataka.

Po kognitivnoj psihologiji, naš um uvek ima ograničen potencijal za pažnju. Kada je zadatak da se prenese poruka na stranom jeziku, čini se da iznalaženje pravih reči okupira pažnju. Usmeravanjem pažnje učenika na značenje, može se desiti da se zanemari tačnost. Kada se usvoje reči ili izrazi ili kad su oni već poznati, manje je kapaciteta potrebno da se oni upotrebe pa se pažnja "oslobadja" za gramatiku. Kako se saznanja o jeziku šire kretanje od leksike ka gramatici će se ponavljati. (Cameron, 2001:101)

U nastavi stranih jezika za odrasle na početnom nivou (Moon, 2000: 6-7), primećeno je da učenici koriste gotove delove rečenica ili izraza (chunks) tako što ih nižu jedne na druge, da bi preneli značenje. I kod dece je primećeno da koriste unapred naučene izraze i za komunikaciju i za gramatiku. Delovi izraza naučenih napamet kasnije se rastavljaju na manje celine, pa se one onda kombinuju sa drugim rečima za dobijanje novih rečenica. Slično tome, deca globalno uče izraze (Philips, 1993: 74), pa tako na primer izraz I've got uče kao "I'vegot" i ne analiziraju ga na sastavne

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

delove. Iz gore navedenog proizilazi da ukoliko želimo da decu naučimo gramatičkim strukturama, onda te strukture treba stalno, iznova ponavljati u različitim kontekstima uz upotrebu raznovrsnog rečnika (Milošević, 2003: 77)

Jedna od mogućnosti upotrebe gramatike na času jeste u takozvanim ustaljenim postupcima koji su praćeni odgovarajućim jezikom. Oni predstavljaju idealni kontekst u kome se unapred naučeni izrazi mogu kasnije i proširivati i nadogradjivati. Na primer kada otvaraju knjige, radne listove, kada se izdaju naredbe da nešto oboje, nacrtaju, zaokruže, rade u parovima, kada pitaju da li nešto smeju da urade, upotrebom pozdrava...

Deca možda imaju teškoće sa gramatičkim strukturama zato što im one deluju manje korisnim od reči, koje za njih imaju konkretna značenja. Na primer, ako učenik kaže "Miss, toilet?" dobija isti rezultat kao i sa čitavom rečenicom "May I go to the toilet please?". (Milošević, 2003:78)

Koje je mesto gramatike u nastavi stranih jezika? Tokom istorije bilo je više različitih stavova vezanih za značaj i upotrebu gramatike u nastavi stranih jezika. To je između ostalog i ilustrovano u pregledu pristupa i metoda za učenje engleskog kao stranog jezika. Činjenice govore da je gramatička tačnost i preciznost nešto što je važno i za značenje. Ako se ne pozabavimo formom jezika, ona neće sama od sebe da bude tačno usvojena. To naročito važi za one karakteristike gramatike stranog jezika koje su različite od gramatike maternjeg jezika ili nisu na prvi pogled uočljive.

U nastavi gramatike za decu na engleskom kao stranom jeziku važno je imati u vidu da je gramatika neophodna kako bi se izrazilo značenje iskaza. Gramatika je u tesnoj vezi sa vokabularom tokom učenja i upotrebe stranog jezika. Uz to gramatika može da se izrodi iz učenja ustaljenih izraza na stranom jeziku (chunks). Kontekstualna utemeljenost prezentacije gramatike na stranom jeziku izuzetno je važna. Kada sa detetom razgovaramo o nečemu što za njega ima smisla to može da bude koristan način da se uvede nova gramatika. Specifično za nastavu gramatike za decu, od posebne je važnosti da imamo u vidu da se gramatika može prezentovati bez stručnih termina koji su za decu još jedan nov pojam koji treba naučiti (Cameron, 2001:98.)

Svakako, svesnost i obraćanje pažnje na gramatička obeležja nije nešto što se u komunikaciji na stranom jeziku dešava automatski. Zato je neophodno da se pažnja učenika usmeri na gramatičke obrasce stranog jezika, kako bi oni postali deo njihove

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

unutrašnje gramatike, imajući u vidu gore pomenute činjenice. Tokom učenja gramatike stranog jezika, potrebno je da učenik uloži napor da nauči, samo podučavanje ne znači da je učenik usvojio gramatiku. Učenje gramatike može da krene učešćem u razgovoru, upotrebom vokabulara ili od unapred naučenih izraza. Pri tome, greške koje učenici prave mogu nastavniku da daju korisne informacije o procesu učenja i unutrašnjoj gramatici učenika (ibid, 111).

3. Tok istraživanja

3.1. Uvod

Planiranju istraživanja o pristupima, metodama i tehnikama u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji, prethodilo je detaljno upoznavanje sa relevantnom literaturom i dosadašnjim istraživanjima. Važnu ulogu u osmišljavanju istraživanja imala je i činjenica da je istraživač imala iskustva u nastavi engleskog jezika sa uzrastom dece u nižim razredima osnovne škole.

Prvobitna ideja bila je da se posmatraju sva četiri razreda osnovne škole. Nakon nekoliko posmatranja časova i razgovora sa nastavnicima i učenicima, odlučili smo da suzimo uzorak u smislu ograničenja posmatranja na sam treći i četvrti razred, i na taj način dođemo do veće dubine istraživanja.

Drugi razlog za izbor teme i suženje uzorka bila je činjenica da je smo već duži niz godina u kontaktu sa učenicima III i IV. razreda osnovne škole kroz časove engleskog jezika. Tokom nastave postavljali smo sebi različita pitanja o načinu na koji se izvodi nastava engleskog jezika, najboljem pristupu i metodi i tehnikama, koje daju najbolje rezultate vezano za uzrast, potrebe učenika i njihov nivo kognitivnog razvoja.

Sem toga, deca na uzrastu od 10 i 11 godina već su u stanju da jasno izraze svoje stavove i da u izvesnoj meri razmišljaju na apstraktan način. Ovo je takodje uzrast kada se javljaju prvi elementi pismenosti na stranom jeziku koji će poslužiti kao osnov za kasniji razvoj svih veština na stranom jeziku i za osposobljavanje učenika za uspešnu komunikaciju.

Rezultati ovog istraživanja dovešće do boljeg razumevanja kako učenici 3. i 4. Razreda uče engleski jezik u državnim školama u Srbiji, koji pristupi, metode i tehnike se koriste u učenju engleskog; koji su rezultati takve prakse u učenju jezika, koje su potrebe učenika i koliko su takvi metodi i tehnike prilagođeni uzrastu učenika i potrebama savremenog sveta.

3.2. Opšta metodološka pitanja

Definišući istraživanje, Njunan navodi sledeće:

Istraživanje je sistematičan proces ispitivanja koji se sastoji od tri elementa ili komponente: (1) pitanja, problema ili hipoteze, (2) podataka, (3) analize i

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

interpretacije podataka⁴² (Nunan: 1992: 3). Ukoliko bilo koji od ovih elemenata nedostaje, ne može se govoriti o istraživanju⁴³.

Slične, ali malo drugačije grupisane komponente koncepcije istraživanja, koje navode drugi autori su:

- Karakter rada sa stanovišta teorija znanja (teorija perspektiva)
- Pitanje metodologije rada
- Tehnike sakupljanja podataka i analize (Creswel, 2007:3).

Imajući u vidu navedene aspekte koncipiranja naučnih istraživanja, ovde će biti određena osnovna zamisao istraživanja o pristupima, metodama i tehnikama u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji.

3.2.1. Karakter rada sa stanovišta teorija znanja

U literaturi se daju različite sistematizacije teorije znanja. One koje se najčešće pominju i definišu u društvenim i humanističkim naukama su pozitivizam, postpozitivizam, konstruktivizam i pragmatizam⁴⁴.

Ako se posmatra u celini, ova studija je zasnovana na pragmatizmu⁴⁵. A pragmatizam nije posvećen nijednom filozofskom sistemu pojedinačno, jer koristi kombinovane metode. Istina se ne zasniva na apsolutnom dualizmu između uma i realnosti, budući da realnost nije u potpunosti nezavisna od uma. Upravo iz tog razloga najbolje je koristiti i kvantitativne i kvalitativne metode da bi se postiglo razumevanje nekog problema⁴⁶. Zaključujući izlaganje o pragmatizmu kao jednoj od teorija znanja, Krezvel navodi sledeće:

(Z)a istraživača koji koristi kombinovane metode pragmatizam otvara vrata množini metoda, različitih pogleda na svet i različitih pretpostavki, isto kao i različitih

⁴² Nunan, 1992, 3: "Research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data.

⁴³ Sa njim se slažu i Cohen, Manion i Morrison, 2007 i Creswell, 2007.

⁴⁴ Detaljnije o navedenim paradigmatama znanja videti Creswell 2003 i Patton 2002

⁴⁵ Pragmatizam je "novi filozofski smjer, čiji je osnivač am. Filozof William James (1842-1910), po kojem se cjelokupna naša spoznaja treba mjeriti i cijeniti samopo njegovoj praktičnoj vrijednosti i koristi za život, i po kojem je samo ono "istinito" što može imati i praktičnu vrijednost..." (Domović, 2001:1141)

⁴⁶ O tome vidi Patton, 2002: 135-137, Creswell i Clark, 2007:8-10.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

načina sakupljanja podataka i analize u studijama kombinovanim metodama (Creswell, 2003, 12)⁴⁷.

3.2.2. Problem i hipotetski okvir istraživanja

U slučaju ovog istraživanja, nisu eksplicitno formulisane neke određene hipoteze o postojanju ili nepostojanju precizno definisanih uzročno- posledičnih veza među posmatranim pojavama (ili varijablama⁴⁸). Umesto toga, pažnja istraživača je usmerena na **pitajna** o tome *kako se engleski jezik podučava i uči u 3. i 4. razredu osnovne škole u Srbiji, tj. koji se pristupi, metode i tehnike koriste u nastavi; u kojoj meri su oni prilagodjeni uzrastu učenika, njihovom kognitivnom razvoju i potrebama modernog sveta. Praktični problem* je kako unaprediti to učenje i podučavanje, a istraživački problem je identifikovanje pojedinih činilaca uspeha u učenju engleskog, kao i utvrđivanje njihovog relativnog uticaja na taj uspeh. U tom smislu, u ovom istraživanju implicitno je prisutna **opšta hipoteza** *da među ličnim obeležjima nastavnika i učenika, i među karakteristikama i okolnostima nastave, a posebno pristupima metodama i tehnikama koje se u nastavi koriste, mogu da se utvrde činioci koji bitno utiču na uspeh u učenju engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole.*

3.3. Metod kombinovanja kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja

Budući da upotreba različitih pristupa, metoda i tehnika u nastavi stranih jezika predstavlja kompleksan problem, ovo istraživanje uključilo je metode **dvojakog istraživanja**. Na osnovu stavova koji su zastupljeni u literaturi o metodologiji rada u oblasti primenjene lingvistike, može se zaključiti da je najbolje kombinovati metode

⁴⁷ Creswell, 2003:12: “(T)he mixed methods researcher, pragmatism opens the door to multiple methods, different worldviews, and different assumptions, as well as to different forms of data collection and analysis in the mixed methods study.”

⁴⁸ Vidi takodje I Mužić, 1986: 15

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

dvojakog istraživanja: kvantitativnog i kvalitativnog. Stoga je takva metodologija rada usvojena u planiranju ovog istraživanja.

Karakteristično za **kvantitativno istraživanje** je anketiranje velikog broja ispitanika⁴⁹, najčešće upitnicima sa relativno malim brojem pitanja zatvoreng tipa, u kome je ispitanik ograničen na zaokruživanje (biranje) jednog od 2 do 5 ponuđenih odgovora, bez mogućnosti da kaže sve što zna ili misli o predmetu ispitivanja. Nasuprot tome, u **kvalitativnim istraživanjima** intervjuima ili drugim tehnikama moguće je obuhvatiti samo manji broj ispitanika, ali oni mogu potpunije iskazati i objasniti svoja mišljenja, stavove i osećanja⁵⁰. Uproščeno rečeno, u kvantitativnim istraživanjima se dobija u kvantitetu na račun kvaliteta, a u kvalitativnim istraživanjima se dobija u kvalitetu na račun kvantiteta. U tome leži suština potrebe da se ova dva metoda kombinuju. Takvo kombinovanje je zamišljeno kao triangulacija podataka, čime je obezbeđena validnost i pouzdanost⁵¹.

U metodologiji istraživanja u društvenim i humanističkim naukama, najčešće se uočava razlika između kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Iako neki autori smatraju da je ova dihotomija istraživanja preterana, većina autora se slaže sa navedenom podelom. O razlozima za ovakvu podelu Nunan kaže:

Jedan od razloga za upornost u razlikovanju kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja jeste to što ova dva pristupa predstavljaju različite načine razmišljanja i razumevanja sveta oko nas. U osnovi razlikovanja ovih tradicija i metoda istraživanja jeste rasprava o prirodi znanja i statusu pogleda na svet, i to što je ova rasprava, u suštini, filozofska. (Nunan, 1992: 10)⁵²

Tradicionalno, istraživači su smatrali da je ova dva načina istraživanja nemoguće usaglasiti. Međutim, kasnije se ova situacija bitno izmenila. Sada preovlađuje mišljenje da kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda daje dobre rezultate i da uključivanje samo kvantitativnih ili kvalitativnih metoda nije dovoljno za pristupe koji se koriste u humanističkim naukama. (Creswell, 2003: 4; Creswell, 2007:

⁴⁹ Vidi I Ristić, 1995

⁵⁰ Vidi I Gojković, 2007: 37

⁵¹ Petričić, 1998:10

⁵² Nunan, 1992: 10: "One reason for the persistence of the distinction between quantitative and qualitative research is that the two approaches represent different ways of thinking about the world around us. Underlying the development of different research traditions and methods is a debate on the nature of knowledge and the status of assertions about the world, and the debate itself is ultimately a philosophical one."

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

5) Kombinovanjem metoda istraživanja praksa se smešta u kontinuum između dva navedena načina istraživanja. Oni se smatraju komplementarnim, a ne isključivim. Sa gore navedenim se slažu i Larsen-Friman i Long kada govore o usvajanju engleskog jezika kao stranog jezika:

(J)asno je da se mnogo više može postići istražujući u oblasti engleskog kao stranog kombinovanjem osobenosti i kvalitativne i kvantitativne paradigme. Mi ih pre sagledavamo kao komplementarne paradigme nego kao suprotne i time ukazujemo da nije potrebno birati jednu od te dve paradigme (Larsen-Freeman and Long, 1991: 24).⁵³

Maki i Gas navode isto mišljenje, takodje diskutujući o istraživanju iz oblasti usvajanja stranog jezika:

Sve češća praksa korišćenja kvalitativnih i kvantitativnih podataka ilustruje činjenicu da ova dva pristupa u istraživanju ne treba posmatrati kao suprotne polove u dihotomiji, već kao komplementarne načine u istraživanju određenih komplementarnih pojava koje utiču na usvajanje stranog jezika. (Mackey and Gass, 2005: 164)⁵⁴

Oni nadalje ističu dobre strane kombinovanog metoda u primenjenoj lingvistici. Oni tvrde da ako se u primarno kvantitativno istraživanje uključe kvalitativni podaci, oni mogu obezbediti jedinstvena opažanja, koja ne bi primetio ni istraživač ni čitalac, ukoliko bi se koristili samo statistički podaci.

Na sličan način, izveštaji o kvalitativnom istraživanju mogu biti jasniji ako je uključena i kvantitativna analiza. Moguće je da istraživač ne može koristiti parametričku ili komparativnu statistiku, ali mu deskriptivna statistika može pomoći tako što će neke tendencije ili uzorci u podacima biti jasni čitaocima. Na primer, grafikoni koji predstavljaju distribuciju podataka, merenja centralnih tendencija (srednja vrednost, mod ili medijan), kao i karakteristike opsega podataka i standardne devijacije mogu pomoći u potvrđivanju bilo kakvih tendencija, uzoraka ili sistematizacija koje je istraživač identifikovao kroz kvantitativnu analizu⁵⁵. Stoga je možda najbolje ukoliko istraživači, čak iako su osmislili istraživanje kao primarno

⁵³ Larsen-Freeman and Long, 1991: 24: "(It should be clear that there is much to be gained from approaching the study of SLA using a combination of attributes of both qualitative and quantitative paradigms. Rather than seeing them as competing paradigms, we see them as complementary, implying that it is necessary to choose between the two.)"

⁵⁴ Mackey and Gass, 2005: 164: "The growing practice of utilizing qualitative and quantitative data illustrates the fact that these two approaches should not be viewed as opposing poles in a dichotomy, but rather as complementary means of investigating the complex phenomena at work in second language acquisition."

⁵⁵ Vidi i Bandjur, 1996

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

kvalitativno ili kvantitativno, ne isključe mogućnost korišćenja obe vrste podataka u izveštajima o svom radu. (ibid, 307)⁵⁶

Stoga se danas u literaturi najčešće pominju *kvalitativno, kvantitativno i kombinovano* istraživanje u nabranjanju načina metodologije rada u literaturi. Danas postoje već mnoga istraživanja kombinovanom metodom u društvenim nauka pa i u istraživanju učenja i usvajanja stranih jezika.⁵⁷

Kvantitativna istraživanja su eksperimentalna ili neeksperimentalna, a kvalitativna istraživanja mogu biti fenomenološka, etnografska ili studije slučaja. O specifičnim metodama koje su korišćene u ovom istraživanju biće više reči u sledećim poglavljima.

U *kombinovanoj metodologiji* rada kombinuju se metode kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Način kombinovanja metoda može biti istovremen i sekvencijalan. Istovremeno kombinovanje metoda podrazumeva istovremeno prikupljanje podataka na oba načina i istovremenu interpretaciju podataka⁵⁸. Nalazi se objedinjuju radi bolje interpretacije. Sekvencijalno kombinovanje metoda podrazumeva postojanje metoda podrazumeva postojanje jasno podeljenih delova istraživanja koji slede jedan za drugim. U ovom istraživanju korišćen je tip istovremenog kombinovanja metoda. Podaci koji su dobijeni na dva načina, dobijeni su sa ciljem trijangulacije (Creswell, 2007: 518-519). Nakon prikupljanja kvantitativnih i kvalitativnih podataka sledi njihova analiza pojedinačno i kao celine.

3.3.1. Primenjene kvantitativne tehnike prikupljanja i analize podataka

Deo ovog rada predstavlja kvantitativno istraživanje koje se moralo obaviti kao zasebna celina, a potom je u završnoj fazi došlo do kombinovanja i integrisanja rezultata kvantitativne i rezultata kvalitativne analize. Za celinu kvantitativnog

⁵⁶ Mackey and Gass, 2005: 164: "... Similarly, qualitative reports may become clearer when some quantitative analysis is included. Although a qualitative researcher may not be able to (or choose to) utilize parametric and comparative statistics, descriptive statistics can help make any tendencies or patterns in the data clearer to the readers. For example, graphs representing the data frequency distribution, measures of central tendencies (means, modes, or medians), and range and standard deviation characteristics of the data can help confirm the validity of any trends, patterns, or groupings that the researcher, even if they identify their research as primarily qualitative or quantitative, not rule out the inclusion of both types of data in their reports."

⁵⁷ Vidi Creswell and Clark, 2007:19, Creswell, 2005: 525, Cohen, Manion and Morrison, 2007:75

⁵⁸ Vidi Creswell, 2003i Fajgelj, 2005: 123

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

istraživanja posebno su definisani uzorci ispitanika, tehnike prikupljanja podataka i tehnike analize podataka. U ovom odeljku će, radi bolje preglednosti teksta, biti samo kratko naznačene tehnike prikupljanja i analize podataka, koje će kasnije biti detaljnije razmotrene.

3.3.1.1. Reprezentativno uzorkovanje ispitanika

Ispitanici, čiji su odgovori u ovom istraživanju bili kvantitativno analizirani, čine skupinu od više stotina učenika trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola-njih 1316, i par desetina njihovih nastavnika engleskog jezika- njih 71. U suštini, ovde se radi o uzorku (državnih) osnovnih škola u Srbiji, u kojima su ispitivani, u principu, svi učenici i nastavnici uključeni u nastavu engleskog jezika. Reprezentativnost tako formiranog uzorka zavisi od odgovora na pitanje da li su škole izabirane „slučajnim biranjem“ u kome je svaka škola u Srbiji imala jednake šanse da uđe u uzorak, ili „hotimičnim biranjem“ u kome su neke škole ili neka vrsta škola bile favorizovane, tj. lakše birane. Što se ovog uzorka tiče, nastavnici- ispitanici su birani tako da bude pokrivena većina univerziteta na kojima se izučava engleski jezik u Srbiji - u Beogradu, Kragujevcu, Nišu, Novom Sadu i Prištini, tj. sada u Kosovskoj Mitrovici. Što se učenika tiče, u istraživanju su učestvovali svi dostupni učenici trećeg i četvrtog razreda nastavnika čiji je čas posmatran. Za jednog nastavnika uzimano je u obzir jedno odeljenje trećeg ili četvrtog razreda, ili trećeg i četvrtog razreda čiji je čas/ čiji su časovi bili posmatrani. Svi učenici tog odeljenja koji su tog dana bili prisutni na času popunili su upitnik za učenike i rešili testove znanja. Može se reći da su na taj način, svi učenici i trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola u kojima je ispitivanje izvršeno imali podjednaku šansu da budu izabrani.

Postupak pronalazjenja škola u kojima će se vršiti istraživanje tekao je tako što je istraživač najpre tragala za adresama i telefonima kolega i koleginica koji predaju engleski u osnovnim školama, pa je onda njihovom ljubaznošću dolazila do novih kontakata i tako redom, ali bez ikakvog unapred definisanog kriterijuma izbora. U tom smislu, može se zaključiti da je **uzorak škola** pa dakle i **uzorci učenika i nastavnika** nastao „slučajnim biranjem“. Broj ispitanika, takođe ide u prilog oceni da je uzorak bio **reprezentativan**, što znači da se na osnovu ispitivanja na njemu, zaključci mogu uopštavati na celu populaciju učenika trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola u Srbiji.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

3.3.1.2. Anketiranje

Osnovni metod ili tehnika prikupljanja podataka, u ovom delu istraživanja, bilo je anketiranje učenika i anketiranje njihovih nastavnika engleskog jezika, posebnim upitnicima. U merenju pojedinih varijabli tj. kvantifikovanju odgovora učenika korišćene su skale Terstonovog tipa, a u upitnicima za nastavnike pored skale Terstonovog tipa, korišćena je i skala Likertovog tipa. U ovim upitnicima je bilo i po par pitanja otvorenog tipa, pa je za obradu odgovora na ta pitanja planirana kasnija obrada kvalitativnom tehnikom analize sadržaja.

Svi kvantifikovani podaci iz anketnih upitnika su uneti u osnovnu matricu podataka na uobičajen način, tj. tako da se u svakom redu tabele (matrice) nalaze podaci po jednog ispitanika, a u svakoj koloni vrednosti određene varijable. Matrica rezultata iz upitnika za učenike i matrica rezultata iz upitnika za nastavnike, su u završnoj fazi obrade povezane u jedinstvenu matricu, na osnovu koje je napravljena završna objedinjena analiza.

3.3.1.3. Test znanja iz engleskog jezika

Jedno pitanje u upitniku za učenike odnosilo se na ocenu koju je ispitanik imao iz engleskog jezika, na kraju proteklog polugodišta. Ocena koju je učenik naveo proveravana je u dnevniku i eventualno korigovana. Tako dobijen podatak je predstavljao meru varijable koju smo označili kao školski uspeh iz engleskog. Ta varijabla ima ključno mesto u istraživanju jer predstavlja zavisnu varijablu u našoj kauzalnoj analizi.

Opisani način merenja ove zavisne varijable, međutim, ima mane. Poznato je naime da školska ocena samo delimično odražava znanje, jer je uvek više ili manje usklađivana unutar grupe, u ovom slučaju sa uspehom ostalih učenika u odeljenju. Da bi se dobila objektivnija slika o postignutim rezultatima u učenju, planirano je da se kao dopunska alternativna mera tih rezultata primeni test znanja iz engleskog jezika. Taj test je isti za sve ispitanike jednog razreda, pa predstavlja intragrupno ujednačenu meru uspeha. Test je rađen u skladu sa zvaničnim nastavnim planom i programom za III odnosno na IV razred, odnosno ciljevima koji su tim planom postavljeni, definisani u

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pravilnicima za nastavu stranog jezika, a koje je donelo Ministarstvo prosvete Republike Srbije i objavilo u Službenom Glasniku 2003, a na osnovu Zakona o izmenama i dopunama zakona o osnovnoj školi (2002.) i Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003.). Ciljevi koji su tim planovima postavljeni definisani su nasledeći način:

Cilj nastave stranih jezika na mlađem školskom uzrastu je da osposobi učenika da na stranom jeziku komunicira na osnovnom nivou u usmenom i pisanom obliku o temama iz njegovog neposrednog okruženja. U isto vreme, nastava stranih jezika treba da:

- podstakne razvijanje svesti o sopstvenom napredovanju radi jačanja motivacije za učenje jezika;
- olakša razumevanje drugih i različitih kultura i tradicija;
- stimuliše maštu, kreativnost i radoznalost;
- podstiče upotrebu stranog jezika u lične svrhe i iz zadovoljstva (Plan i program za III i IV razred osnovne škole, Pravilnik u Službeni glasnik, 1/3/2003).

U planu se takodje navode opšti i posebni standardi nastave stranog jezika na uzrastu učenika III i IV razreda. Opšti standardi obuhvataju bogaćenje sebe kroz upoznavanje drugog, sticanje svesti o značaju sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama; razvijanje učenikove radoznalosti, istraživačkog duha i otvorenosti prema komunikaciji sa govornicima drugih jezika. Posebni standardi definisani su po kategorijama: razumevanje govora (Učenik razume i reaguje na kraći usmeni tekst u vezi sa poznatim temama), razumevanje pisanog teksta (Učenik čita sa razumevanjem pisane i ilustrovane tekstove u vezi sa poznatim temama), usmeno izražavanje (učenik usmeno izražava sadržaje u vezi sa poznatim temama samostalno ili uz pomoć nastavnika), pismeno izražavanje (učenik u pisanoj formi izražava kraće poruke prema poznatom uzoru, poštujući pravila pisanog koda), interakcija (učenik ostvaruje komunikaciju i sa sagovornicima razmenjuje kratke informacije u vezi sa poznatim temama) i znanja o jeziku (Prepoznaje osnovne principe gramatičke i sociolingvističke kompetencije uočavajući značaj ličnog zalaganja u procesu učenja stranog jezika). Ovi standardi navedeni su i za III i za IV razred. Zadaci na nivou jezičkih veština, takodje poređani po kategorijama: razumevanje govora, razumevanje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

pisanog teksta, usmeno izražavanje, interakcija, pismeno izražavanje i znanja o jeziku navedeni su posebno za III, i posebno za IV razred. Zatim je naveden sadržaj programa posebno za III i posebno za IV razred (isto, 2003).

Imajući to u vidu, napravili smo ukupno četiri različita testa, i to po dva testa za III i dva za IV razred. Prvi test u III odnosno IV razredu (a u skladu sa zadacima na nivou veština i temama i situacijama u svakom razredu ponaosob) imao je za cilj da se utvrdi nivo znanja gramatike engleskog jezika učenika III odnosno IV razreda. Drugi test u III odnosno IV razredu, a na osnovu ciljeva i zadataka napravljen je sa ciljem da se testira komunikacija na engleskom jeziku. Pod komunikacijom smo obuhvatili jednu vežbu slušanja i bojenja odnosno povezivanja po komandi, a na osnovu zadatka koji je slušan sa CD-a i koji je preuzet iz zbirke testova Univerziteta u Kembridžu, a u skladu sa Evropskim okvirom za strane jezike (vidi prilog). Druge dve vežbe su se odnosile na biranje odgovora na kraći iskaz koji pripada svakodnevnoj komunikaciji i na nivou je jezika III odnosno IV razreda.

3.3.1.4. Deskriptivna analiza rezultata

Jednostavnije analize rezultata na deskriptivnom nivou obuhvatile su uobičajeno tabeliranje odgovora na pojedina pitanja. U prikazivanju distribucije odgovora u tim tabelama se sem frekvencija nalaze i odgovarajuće procentualne i srednje vrednosti, a po potrebi i mere raspona i standardne devijacije. Neki od rezultata su prikazani i grafički histogramima. U prvom planu deskriptivne analize rezultata istraživanja nalazi se komparativna analiza srednjih vrednosti merenja. Ove kao i kasnije uzročno posledične analize napravljene su u statističkom paketu programa za društvene nauke – SPSS 17.00 Statistica.

Zastupljenost pojedinih modaliteta odgovora koje su davali ispitanici, tj. rasprostranjenost pojedinih fenomena, utvrđena pomenutim deskriptivnim analizama, a s obzirom na reprezentativnost uzorka i na osnovu utvrđene statističke značajnosti, dozvoljava uopštavanje na čitavu populaciju učenika trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola u Srbiji.

3.3.1.5. *Kauzalne analize rezultata*

Kvantitativni metodi (ili analitičke tehnike) predviđeni za uzročno-posledičnu analizu podataka prikupljenih u ovom istraživanju su :

- korelacione analize uzročno posledičnih veza među varijablama karakteristika učenika i karakteristika nastave posmatranih pojedinačno, sa karakteristikama uspeha učenika u učenju engleskog jezika, I
- višestruke (multiple) regresione analize, kojima se utvrđuje uticaj većeg broja činilaca (nezavisnih varijabli) na uspeh učenika u učenju engleskog jezika, kao zavisnu varijablu.

Kod korelacionih analiza na bivarijatnom nivou, utvrđuje se povezanost jednog po jednog para varijabli. Takva analiza je jednostavnija pri izradi (ako se radi „ručno“) i razumljivija je za čitaoce koji u nedovoljnoj meri poznaju istraživačku statistiku, ali može biti nepouzdana zbog mogućih maskiranih ili prividnih veza. Složenim istraživanjima je zato primerenija upotreba višestruke regresione analize, kojom se otkrivaju skrivene veze među varijablama i neutrališu prividne veze.

3.3.2. Primjenjene kvalitativne tehnike prikupljanja i analize podataka

Za celinu kvalitativnog dela istraživanja posebno su definisani uzorci ispitanika, tehnike prikupljanja podataka i tehnike analize podataka, kao što je učinjeno u slučaju, u prethodnom odeljku opisanog, kvantitativnog dela istraživanja.

3.3.2.1. Uzorci ispitanika za ispitivanje kvalitativnim metodama

Za ispitivanje kvalitativnim metodama bilo je predviđeno formiranje manjih uzoraka učenika, koji su izdvojeni iz pojedinih odeljenja u kojima je prethodno sprovedeno anketiranje. To je podrazmevalo deset grupa od po 7-9 učenika. Učenici su bili deo fokus-grupa sa kojima će se obaviti fokus-grupni intervjui. Ovi uzorci kao i inače u kvalitativnim istraživanjima nisu birani nasumice, već ciljano. U tom smislu zaključci dobijeni ispitivanjem takvih uzoraka populacije učenika 3. i 4. razreda mogu pružiti bolji uvid u pozadinu problema, dati nove ideje i objašnjenja koja nisu vidljiva u tipiziranim odgovorima mase anketiranih.

3.3.2.2. Neposredno posmatranje i analiza sadržaja

Jedna od kvalitativnih metoda koja je korišćena za prikupljanje podataka u ovom istraživanju je neposredno posmatranje⁵⁹. Podaci dobijeni tom metodom su beleženi i kada je to bilo moguće snimani diktafonom, da bi kasnije bi obrađeni i analizirani tehnikom analize sadržaja. U ovom segmentu istraživanja predmet posmatranja nisu ispitanici pojedinci već nastavni proces u odeljenjima 3. i 4. razreda, koja su već uključena u anketu. Ovde se dakle ne radi o uzorku ispitanika – pojedinaca već o uzorku školskih odeljenja (kao grupa).

U skladu sa osnovnim postulatima kvalitativnog istraživanja istraživač je koristila beleške i snimljeni, a zatim transkribovani materijal u celosti kako bi nakon njihovog proučavanja izvukla kategorije koje će po sebi dodatno dati veću dubinu i bolje razumevanje predmeta rada.

⁵⁹ Za učešće u istraživanju istraživač je dobijala saglasnost od učesnika, vidi prilog 6

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Nakon ustanovljavanja kategorija analiza sadržaja zabeleženog i / ili snimljenog materijala sa pojedinih sekvenci neposrednog posmatranja, se odvijala korišćenjem tabelarnih „rešetki“ za ubeležavanje učestalosti i trajanja određenih pristupa, metoda ili tehnika koje nastavnik ispoljava na posmatranom času (Vilotijević, 1995)⁶⁰.

Potom se nastavilo sa analizom sadržaja tražeći dalje elemente koji su predmet proučavanja ovog rada, a zadirući do najdubljih nivoa koje su podaci ponudili⁶¹.

3.3.2.3. Intervju

Kao najrasprostranjenija tehnika prikupljanja podataka u kvalitativnim istraživanjima, intervju može da varira od vrlo nestruktuisanog tematski blago usmerenog razgovora, do visoko strukturisanog koji se približava kvantitativnim metodama. U ovom istraživanju planirano je korišćenje *polustrukturisanog intervjuja* (engl. semi-structured interviews), koji spadaju u kvalitativne tehnike, ali takodje omogućavaju i izvesnu neophodnu kvantifikaciju rezultata.

3.3.2.4. Fokus grupni intervju

Kako je poznato tehnika fokus-grupnog intervjuja (focus-group discussion), se organizuje kao diskusija unutar male grupe ispitanika (u našem slučaju učenika 3. i 4. razreda), u kojoj medijator / intervjuer samo blago tematski usmerava ostale učesnike. U takvoj situaciji se ispoljava fenomen „socijalne facilitacije“ čime je omogućeno oslobađanje spontanosti. Učenici 3. i 4. razreda, s obzirom na svoj uzrast i ustaljeni odnos učenik – nastavnik, mogu u običnom individualnom intervjuu biti inhibirani i mogu lako davati socijalno poželjne odgovore, umesto iskrenog iznošenja svog mišljenja. Fokus grupni intervju, na taj način, predstavlja komplementarnu tehniku prikupljanja podataka u odnosu na individualni intervju.

⁶⁰ Vidi Prilog 7

⁶¹ Vidi I Blagdanić, 2011: 134

3.4. Teorijska utemeljenost i operacionalizovanje kvantitativne analize

3.4.1. O anketnim upitnicima

Osnovni merni instrumenti kojima se prikupljaju i kvantifikuju podaci u kvantitativnim istraživanjima sadržaja svesti i ponašanja ljudi, su anketni upitnici. Ova konstatacija proizlazi iz brojnih studija o anketnom metodu i tehnikama anketiranja.

Po J.D. Braunu⁶² upitnici predstavljaju pisane instrumente kojima se pred ispitanike stavlja niz pitanja ili tvrdnji na koja se od njih očekuje reakcija bilo da ispisuju odgovore ili da biraju između ponuđenih odgovora (Brown, J. D. 2001:6).

Takodje se smatra da upitnici na početku istraživanja mogu da imaju ključnu ulogu za dalji tok istraživanja (Hubbard, Shagoury i Power, 2003:62). Poneki definišu upitnike i kao intervju prenesen na papir, i smatraju da je njegova struktura "labavija" jer sadrži pitanja na različite teme, a iz njega se ne formira ukupni skor (vidi Fajglelj, 2005:339).

O odnosu upitnika i kvalitativnog istraživanja i vrsti i opsegu podataka koje svako od njih pruža, rečeno je da je upitnik nalik fotografiji, a kompletno istraživanje podseća na dokumentarni film (Patton, 2002:).

Upitnici mogu da pruže tri vrste podataka o ispitanicima: opšte informacije (factual), one vezane za ponašanje (behavioral) i podatke vezane za stavove ispitanika (attitudinal)⁶³.

Najčešća pitanja opšteg karaktera koja se ispitanicima postavljaju odnose se na demografske karakteristike kao što su uzrast, pol, obrazovanje i slično. Podaci vezani za ponašanje odnose se na iskustvo ispitanika, tj. ono što rade u sadašnjosti i ono što su radile u prošlosti. Pitanja vezana za stavove ispitanika odnose se na stavove, mišljenja, verovanja, interesovanja i vrednosne sudove ispitanika (isto, 5) ⁶⁴.

⁶² "Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among the existing answers"

⁶³ Dörnyei, 2010 : 5

⁶⁴ Vidi takodje Fajgelj, 2005: 344 I Creswell, 2005:362

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

U prednosti upitnika ubrajaju se efikasnost koja se tiče vremena, broja ispitanika i vremena ispitivača. U mane upitnika ubrajaju se prevelika jednostavnost i površnost odgovora, nepouzdana ispitanici, nemogućnost ispravljanja grešaka, težnja ispitanika da se pokažu u boljem svetlu nego što je stvarna situacija, a takodje može da dođe i do halo efekta, tj. ljudske potrebe da previše uopštava. Tako recimo učenici, mogu da ako im se nastavnik sviđa, odgovore na pitanja o njemu na pozitivan način čak i do najsitnijih detalja.

Tipičan upitnik predstavlja u velikoj meri strukturisani instrument za prikupljanje podataka, gde se većina stavki odnosi na specifične informacije ili na to da se nude različite opcije za odgovor. Ovakav upitnik je pogodan za kvantitativnu, statističku analizu. Teorijski bi bilo izvodljivo napraviti u potpunosti kvalitativni upitnik, ali je zbog već navedenih razloga – površnosti odgovora i njihove uopštenosti besmisleno je da se takvi upitnici prave. Predlaže se da određena pitanja u upitniku budu otvorenog tipa. Sem toga, tehnika upitnika će u kombinaciji sa drugim tehnikama dobijanja podataka i dati dublje i bogate rezultate (isto, 10 i Fajgelj, 2005: 342-343).

U ovom istraživanju upitnici su korišćeni kao jedna od tehnika sakupljanja podataka o učesnicima. Unapred je planirano da se upitnici koriste istovremeno sa ostalim tehnikama prikupljanja podataka. U formulisanju upitnika imali smo u vidu njegovu namenu- a to je da se dobiju podaci o ispitanicima koji će nam pružiti osnovne informacije o ispitanicima, zatim o njihovom iskustvu sa učenjem engleskog kao stranog jezika, a kod nastavnika i sa iskustvom podučavanja. Koristili smo upitnik za učenike i upitnik za nastavnike.

Uz to upotreba upitnika kao instrumenata kvantitativnog istraživanja ovde je imala za cilj da obezbedi kvantifikovane informacije o mišljenjima, stavovima, percepcijama i ličnim obeležjima nastavnika i učenika, a time i o karakteristikama nastave engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole.

3.4.1.1. Upitnik za nastavnike

Upitnik za nastavnike podeljen je na opšte informacije, informacije o učenju engleskog jezika i informacije o podučavanju i radnom iskustvu⁶⁵.

⁶⁵ Upitnik za nastavnike nalazi se u prilogu 2a i 2b.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

U prvom segmentu, tj. opštim informacijama, prikupljeni su podaci o mestu i godini kada je nastavnik-ispitanik završio fakultet- studije engleskog jezika. Takođe smo uzeli u obzir i pol ispitanika. Ovim pitanjima se obezbeđuju izvesne demografske činjenice, a razlog prikupljanja ovih podataka jeste uočavanje eventualnog uticaja pomenutih varijabli na odabir pristupa, metoda i tehnika u nastavi.

Drugi segment predstavljaju informacije o učenju engleskog jezika kao stranog. Od nastavnika-ispitanika se traži da daju informacije o uzrastu u kom su počeli da uče engleski jezik, koliko su bili izloženi učenju engleskog jezika u kontekstu škole i vanškolskom kontekstu, o eventualnom boravku u zemljama engleskog govornog područja i međunarodnim diplomama znanja engleskog jezika. Ove informacije pružaju uvid u to na koji način, u kom uzrastu i kom obimu su se nastavnici upoznali sa engleskim jezikom kao stranim. Moguće je uporediti njihova iskustva sa iskustvima njihovih učenika u učenju engleskog jezika. Pitanje dužine učenja engleskog jezika je važno i otvorenog je tipa. Razlog za ovakvo kodiranje odgovora leži u činjenici da su neki nastavnici počeli sa učenjem engleskog jezika od 3. ili u većini slučajeva od 5. Razreda osnovne škole, a neki tek u srednjoj školi. Budući da studije engleskog jezika ne predstavljaju početni kurs, teško je očekivati da ima nastavnika koji su neposredno pre početka studiranja počeli da uče engleski jezik. Ipak, ta mogućnost nije isključena.

Dalje, od ispitanika je traženo da navedu da li su boravili u nekoj zemlji gde je engleski jezik maternji duže od mesec dana. Ako jesu, traženo je da se izjasne gde i koliko dugo. Ukoliko je odgovor bio potvrđan, trebalo je navesti dužinu boravka.

Treći i završni segment posvećen je iskustvu ispitanika kao nastavnika engleskog jezika. Mereno je da li su na fakultetu imali metodiku nastave engleskog jezika, da li su imali metodiku specifičnu za niži školski uzrast, koliko godina rade u nastavi i koliko godina rade u nižim razredima osnovne škole. Razlog ovakvim pitanjima je da se vidi da li postoje razlike u primeni različitih pristupa, metoda i tehnika i dužine radnog iskustva, kao i da se prikaže valjanost uzorka u kome su u velikoj meri podjednako zastupljeni i nastavnici početnici, i oni sa radnim iskustvom do 10 godina.

Ono što nas je dalje interesovalo jeste da li nastavnici da li pišu pripreme-plan časa. Mogući odgovori su da 1. obično nema potrebe, 2. da, za važnije časove, 3. skoro uvek i 4. uvek i govore o organizovanosti nastavnika. Nadalje, nastavnici su odgovarali

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

da li koriste plan –pripremu za čas iz priručnika za nastavnike. Mogući odgovori koji su ponuđeni su 1. da, u celosti, 2. delimično i prilagođeno i 3. ne koristim taj plan. To će nam dalje omogućiti da dođemo do informacija kako nastavnici organizuju nastavu, a time i sa izvesnog aspekta koje pristupe, metode i tehnike koriste.

Nadalje, pokušali smo da sagledamo da li su nastavnici zadovoljni svojom trenutnom situacijom vezanom za nastavu, da li imaju probleme u vezi sa izvođenjem nastave, u vezi sa kojim njenim aspektima, i da li se nekome obraćaju u pomoć. Odgovori na ta pitanja mogu nam pružiti potpuniju sliku o tome kako nastavnici doživljavaju nastavni proces jer takvo poimanje stvari takodje utiče na odluke koje oni odnose u vezi sa nastavom i učenicima (pitanja 13, 14 i 15).

Nastavnici su zatim u 16. pitanju odgovarali da i u kojoj meri su koristili navedene tehnike u učenju engleskog kao stranog jezika u nastavi u 3. i 4. Razredu osnovne škole. Odgovori su kodirani na sledeći način: nisam – 1; jesam, ali retko – 2; da, povremeno – 3; da, često – 4; i vrlo često – 5. Kao pomoć pri odgovaranju ponuđen im je prilog ”Objašnjenje tehnika”(vidi prilog).

3.4.1.2. Upitnik za učenike

Dizajniranje upitnika za učenike podrazumevalo je takodje opšte podatke o uzrastu i polu, razredu, odeljenju učenika, nastavniku engleskog jezika i udžbeniku koji koriste⁶⁶. Sem toga istraživač je proceno kao važnu informaciju obim, učestalost i količinu i vrstu izloženosti engleskom jeziku do trenutka ispitivanja- da li su učili engleski jeziku u obdaništu i predškolskoj ustanovi, u kom razredu su počeli da uče engleski jezik, da li su i od kada i koliko učestalo prisustvovali časovima engleskog jezika van škole na privatnim časovima.

S obzirom da su u istraživanju učestvovali učenici i trećeg i četvrtog razreda, jedni su izloženi učenju engleskog jezika 3. Godinu, a drugi 4. godinu. S obzirom da je 2003. godine engleski jezik uveden u nastavu od I razreda osnovne škole kao obavezan predmet, neki od ispitanika počeli su da uče engleski u prvom osnovne, a retki tek u III razredu osnovne škole. Tako su kodirani i njihovi odgovori.

Pitanja 7, 8, 9 i 10 upitnika za učenike odnose se na nastavu engleskog jezika van škole. Pitanja 7 i 8 odnose se na količinu i učestalost nastave engleskog jezika van

⁶⁶ Upitnik za učenike nalazi se u prilogu 1.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

škole koju su ili nisu ili su to činili povremeno ili redovno učenici pohađali i da li to još uvek čine. Gradacija je napravljena između a) toga da ne idu / nisu išli na časove što je kodirano nulom, b) toga da idu ponekad po potrebi, što je kodirano 1 poenom i 3) redovno, što je kodirano sa 2 poena. Pitanja 9 i 10 odnose se na nastavu engleskog jezika u predškolskom periodu i tokom prvog razreda, a odgovori su kodirani sa 1) da - 1 poenom, i 2) ne, nula poena.

Pitanja 11, 12 i 13 upitnika za učenike odnose se na stav učenika prema učenju engleskog jezika u školskom okruženju. Pitanje 11 je gradirano tako što učenici mogu da biraju između a) engleski mi je najomiljeniji predmet što je kodirano sa 3 poena, b) engleski spada u moje omiljene predmete, što je kodirano sa 2 poena, 3) engleski ne volim više od drugih predmeta, što je kodirano sa 1 poenom i 4) engleski ne spada u moje omiljene predmete, što je kodirano sa 0 poena. Pitanja 12 i 13 odnose se na to šta se učenicima najviše sviđa, a šta im se ne sviđa u nastavi učenja i ostavljena su kao otvoreni odgovori na koje učenici mogu da odgovaraju po svom nahođenju. Iz analize sadržaja odgovora na ova dva pitanja izvući kategorije i učestalost javljanja odgovora (Fajgelj, 2005: 278)⁶⁷.

Pitanje 14 odnosi se na stepen razumevanja koji učenik ima na časovima engleskog jezika. Dogovori su gradirani u tri stepena: a) sve ili skoro sve razumem, b) pola razumem, a pola ne razumem i c) više ne razumem nego što razumem, i kodirani sa 3,2, i 1 poenom.

Pitanje 15 odnosi se na stepen samostalnosti sa kojom učenik može da uradi vežbe na času. Pitanje je gradirano tako što učenici mogu da izaberu jedan od 4 ponuđena odgovora: a) Da, sve mogu da uradim, kodiran sa 4 poena, b) većinu mogu da uradim, kodiran sa 3 poena, c) Pola mogu, a pola ne mogu da uradim, kodiran sa 2 poena i d) Većinu me mogu da uradim, kodiran sa 1 poenom.

Pitanje 16 odnosi se na stepen samostalnosti sa kojom učenici mogu uspešno urade domaće zadatke. Mogući odgovori su: a) uvek mogu sam / sama da uradim zadatke, b) mogu da uradim većinu zadataka, c) retko mogu da uradim i d) skoro nikad ne mogu sama da uradim, kodiranim sa 4, 3, 2 odnosno 1 poenom.

⁶⁷ Vidi takodje i Berelson, 1971, kao i Krippendorf, 1981.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pitanje 17 se odnosi na želju učenika da samostalno razgledaju knjigu i radnu svesku kod kuće, a da im to niko nije zadao. Mogući odgovori su a) uvek, b) često, c) retko i g) nikad, a kodirani su sa 4, 3, 2 odnosno 1 poenom.

Pitanje 18 odnosi se na opšte uslove za učenje kod kuće i izradu domaćih zadataka kao mogućeg faktora koji može uticati na uspešnost u učenju i spada u pitanje opšteg karaktera o učenicima. Pod dobrim uslovima učenja predloženi su soba ili mesto gde učenike niko ne ometa u radu. Učenici mogu da izaberu između a) odličnih uslova, b) dobrih, ali ne baš najboljih uslova i c) loših uslova za učenje. Kodiranost odgovora kreće se od 3, preko 2 do 1 poena.

Pitanja 19 i 20 odnose se na ocenu iz engleskog, odnosno iz srpskog jezika na kraju prethodnog polugođa. Učenici su sami unosili podatke vezano za ocene, a istraživač je takodje proveravao tačnost podataka konsultujući školsku dokumentaciju.

3.4.2. O tehnikama analize podataka

Kvantifikovanje informacija o učenicima, nastavnicima i nastavnom procesu, u stvari predstavlja merenje nekih posledičnih ili rezultirajućih varijabli, kao što su školske ocene ili uspeh na testu znanja iz engleskog jezika, i većeg broja uzročnih varijabli, kao što su sposobnosti učenika, uslovi za učenje, ili korišćenje pojedinih pristupa metoda i tehnika u nastavi

Upotreba određenih kvantitativnih analiza, kao što su upoređivanje srednjih vrednost ili procenata, korelaciona ili regresiona analiza, analiza varijanse i slične, trebalo bi da omogući najpre uvid u zastupljenost pojedinih karakteristika nastavne prakse, a zatim i u odgovarajuće uzročno – posledične odnose među posmatranim karakteristikama tj. varijablama.

Najneophodnija objašnjenja o deskriptivnim i kauzalnim tehnikama kvantitativne analize rezultata, data su u odeljcima 3.4.4. i 3.4.5. Budući da ove analize spadaju u standardne tehnike istraživačke statistike u oblasti društvenih nauka, i da se obavljaju automatski u kompjuterskim programima (SPSS 17.00 Statistica), one ovde neće biti detaljnije obrazlagane.

3.5. Teorijska utemeljenost i operacionalizovanje kvalitativne analize

Kvalitativno istraživanje može da se pojavi u više oblika, a etnografija predstavlja jedan od veoma raširenih oblika ovakvog istraživanja. Po Njunanu etnografija je

(s)tudija karakteristika kulture neke grupe u realnom životu pre nego u laboratorijskim uslovima, bez manipulacije podacima, koja koristi etnografske tehnike i obezbeđuje sociokulturnu interpretaciju podataka. (Nunan, 1992: 230)⁶⁸

Na ovo mišljenje nadovezuje se mišljenje Luca koji na sledeći način definiše etnografiju:

Etnografija je celovit, bogat opis interaktivnog procesa koji obuhvata utvrđivanje važnih i veoma zastupljenih varijabli tako kako što one utiču jedna na drugu, pod određenim okolnostima, i tako kako što one utiču ili daju određene rezultate u društvu. (Lutz u Guthrie and Hall, 2002: 94, preuzeto iz Marković, 2007: 85)⁶⁹

Osim etnografije kao posebni oblici proučavanja kvalitativnom metodom najčešće se pominju fenomenologija (proučavanje neke pojave ili pojedinca), studija slučaja (na engleskom case study) i utemeljena teorija (na engleskom grounded theory). Iako se navodi da su etnografija i studija slučaja slične po svojim karakteristikama, smatra se da je etnografija širi pojam. Etnografija predstavlja potpun opis određene kulture, a studija slučaja neki određeni aspekt kulture ili subkulture koja se istražuje. Mada im je obim ograničen, mnoge studije slučaja dele iste karakteristike sa etnografskim istraživanjima (Nunan, 1992: 77 Tashakkori i Teddle, 2003: 9).

3.5.1. Osnovne karakteristike kvalitativnog istraživanja

O ulozi istraživanja u proučavanju drugog stranog jezika iscrpno su govorili Maki i Gas (2005: 162). Autori naglašavaju da je "važnost kvalitativnih metoda sve

⁶⁸ Nunan, 1992: 230: "A non-manipulative study of the cultural characteristics of a group in real-world rather than laboratory settings, utilizing ethnographic techniques and providing a socio-cultural interpretation of research data."

⁶⁹ Lutz in Guthrie and Hall, 2002:94;preuzeto iz Marković, 2007: 85: "Ethnography is a holistic, thick description of the interactive process involving the discovery of important and recurring variables in the society as they relate to one another, under specified conditions, and as they affect or produce certain results and outcomes in a society."

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

više prepoznatljiva u oblasti istraživanja stranog jezika.” Po njima, kvalitativno istraživanje je istraživanje koje se zasniva na deskriptivnim podacima, a oni se ne mogu analizirati statističkom analizom.

Treba istaći pre svega da se kvalitativno istraživanje obavlja u prirodnim, nekontrolisanim uslovima, u okruženju u kome se određena pojava ili drugi predmet istraživanja javlja. Takvo istraživanje se u literaturi naziva radom na terenu ⁷⁰. Na taj način postiže se holističko objašnjenje datog predmeta istraživanja, u kontekstu.

Teži se ka tome da kvalitet dobijenih podataka i kvalitet opisa predmeta istraživanja budu što bogatiji i dublji ⁷¹. Drugim rečima, cilj istraživača jeste da dođe do veoma detaljnih i veoma jasnih opisa pitanja ili problema koje proučava. Dejvis je precizirao koje komponente takav opis mora da sadrži:

- *Pojedinačni opis*: reprezentativni primeri iz podataka
- *Opšti opis*: informacije o uzorcima u podacima
- *Interpretacija*: objašnjenje pojava koje se istražuju i interpretacija značenja dobijenih podataka, uz uzimanje u obzir ranijih istraživanja (Davis u Mackey and Gass, 2005: 180).

Bogat opis predstavlja korišćenje višestrukih perspektiva u objašnjavanju pitanja koje se istražuje. Često se navodi da dok odgovori koje daje kvantitativna analiza jesu odgovori na pitanja *ko?* i *šta?*, kvalitativno istraživanje omogućava i odgovor na pitanje *zašto?*.

Takodje postoji i nekoliko karakteristika direktnog- *neposrednog posmatranja*. Po Patonu (2002: 260) istraživač bolje razume kontekst i time doprinosi kvalitetu celovitog sagledavanja situacije takvim posmatranjem. On ne mora da se oslanja na neke prethodno prikupljene podatke ili zamišljene pretpostavke, jer se nalazi na licu mesta i direktno je u kontaktu sa okruženjem. Istraživač uviđa i ono što je za ispitanike rutina koju oni više ne primećuju. Isto tako, on dolazi i do nekakvih podataka koje ispitanici ne bi bili voljni da izlože u direktnom razgovoru. Ne treba zanemariti ni činjenicu da istraživač uzima u obzir i ono što nisu strogo uzevši podaci, već zapažanja i iskustva iz prve ruke⁷².

⁷⁰ Termini na engleskom jeziku koji se najčešće koriste da označe takav rad, u uslovima prirodnog okruženja, su: *fieldwork*, *direct observations*, *field research*.

⁷¹ Ova karakteristika kvalitativnog istraživanja se najčešće naziva *rich description* na engleskom jeziku.

⁷² Vidi I Bandjur I Potkonjak, 1996: 25

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kvalitativno i kvantitativno istraživanje se najčešće razlikuju i po perspektivi koju istraživač usvaja u istraživanju. Te perspektive Paton (isto, 267-268) naziva *emška* i *etska* perspektiva, a Nunan (1992: 3) te perspektive naziva *pogled iznutra* i *pogled spolja*. Emska i etska perspektiva zapravo predstavljaju dva kraja jednog kontinuuma. I dok etska perspektiva podrazumeva proučavanje neke pojave kao izdvojene iz celine društvene realnosti, emška perspektiva se zasniva na jeziku i kategorijama koje sami ispitanici koriste (Patton, 2002: 267). Drugim rečima, istraživač sagledava neki predmet istraživanja u svetlu značenja koje mu sami ispitanici pridaju. Upravo zbog toga istraživači moraju da se upoznaju sa kontekstom i okruženjem u kojima se javlja pojam koji ispituju. To znači da moraju da imaju subjektivno iskustvo. Jedino tako mogu da budu dobri posmatrači, prikupljaju podatke i da ih analiziraju. Stoga se u literaturi pominje da je neophodno da istraživač poseduje dovoljno iskustva u poznavanju okruženja u kojem planira svoje istraživanje. To podrazumeva da istraživač treba da provede izvestan vremenski periodu prilagođavanju određenom kontekstu i budućim ispitanicima. Paton ovu fazu boravka na terenu naziva *fazom prilagođavanja terenu* (na engl. entry into the field).

Kvalitativno istraživanje mora da poseduje osobinu fleksibilnosti, tj. prilagođavanja novim situacijama i neočekivanom toku istraživanja. Paton ovu karakteristiku naziva *fleksibilnost plana istraživanja* (na engl. emergent design flexibility).

Broj ispitanika u kvalitativnom istraživanju je relativno mali. Ono što se želi obezbediti malim brojem ispitanika jeste dubina i bogatstvo podataka, jer oni nisu dostupni kod velikog broja ispitanika. Kvalitativno istraživanje teži manjem broju ispitanika, u korist usmeravanja studije ka bogatstvu podataka.

U kvalitativnom istraživanju ne postoje unapred postavljene hipoteze. Postoji jedino jasno, precizno pitanje ili problem koji treba istražiti. Štaviše, ne postoje ni unapred utvrđene kategorije u sistematizovanju podataka. Maki i Gas o tome kažu sledeće:

Ovo istraživanje često prati induktivan put čije je polazište nekoliko zapaženih ideja kojima sledi postepeno rafinisanje i sužavanje fokusa. (...) tako, dok istraživači u kvantitativnoj analizi kreću ka testiranju neke hipoteze, istraživači u kvalitativnom istraživanju pristupaju kontekstu istraživanja sa ciljem da

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

zabeleže sve što bude relevantno, a dalja pitanja će sama izaći na površinu na osnovu konteksta. (Mackey and Gass, 2005:163)⁷³

Biranje uzorka ispitanika u kvalitativnom istraživanju nije nasumično, već ciljno (na engl. Purposeful sampling). Paton naročito naglašava ulogu ove karakteristike kvalitativnog istraživanja:

``Možda ništa bolje ne odražava razliku između kvantitativnih i kvalitativnih metoda od različite logike koje se nalazi u osnovi pristupa u biranju uzorka. Kvalitativno istraživanje tipično se fokusira na relativno malom uzorku (...), koji je odabran sa namerom. Kvantitativne metode obično zavise od velikih uzoraka odabranih slučajnim izborom. (...) Logika i snaga ciljnog biranja uzorka leži u biranju ispitanika koji obiluju informacijom i njihovom detaljnom proučavanju (Patton, 2002: 230)``⁷⁴.

On navodi nekoliko vrsta ciljnog uzorka, u zavisnosti od predmeta i cilja studije i definiše ih veoma precizno (vidi isto, 230).

Važna karakteristika kvalitativnog istraživanja jeste neophodnost ostvarivanja triangulacije podataka. Triangulacija može biti na polju podataka, istraživača, teorija i metodologije (isto, 247-248). O triangulaciji Maki i Gas kažu:

``Postoje različiti tipovi triangulacije među kojima se pojavljuje teorijska triangulacija (korišćenje višestrukih perspektiva u analiziranju istih podataka), triangulacija na polju istraživača (više posmatrača ili istraživača) i metodološka triangulacija (korišćenje različitih mera ili metoda istraživanja u ispitivanju određene pojave). Ipak, najraširenija definicija triangulacije jeste da ona iziskuje korišćenje višestrukih, nezavisnih metoda kojima se obezbeđuju podaci u određenom istraživanju, u cilju postizanja istih nalaza u istraživanju (Mackey and Gass, 2005: 181)``⁷⁵.

⁷³ Mackey and Gass, 2005: 163: ``The research often follows an inductive path that begins with few perceived notions, followed by a gradual fine-tuning and narrowing focus. (...) Thus, whereas quantitative researchers set out to test specific hypotheses, qualitative researchers tend to approach the research context with the purpose of observing whatever may be present there, and letting further questions emerge from the context.``

⁷⁴ Patton, 2002: 230: ``Perhaps nothing better captures the difference between quantitative and qualitative methods than the different logics that undergrid sampling approaches. Qualitative inquiry typically focuses in depth on relatively small samples, (...), selected *purposefully*. Qualitative methods typically depend on larger samples selected randomly. (...) The logic and power of purposefully sampling lie in selecting *information-rich cases* for study in depth.``

⁷⁵ Mackey and Gass, 2005: 181: ``Different types of triangulation have been identified, including theoretical triangulation (using multiple perspectives to analyze the same set of data), investigator

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Triangulacije je izuzetno poželjna u kvalitativnom istraživanju. Budući da se na taj način obezbeđuju podaci iz makar tri izvora, cilj triangulacije jeste utvrđivanje tačnosti zaključaka do kojih se dođe u istraživanju.

3.5.1.1. *Intervju*⁷⁶

Tehnika intervjuja podrazumeva razgovor sa ispitanikom ili ispitanicima koji je usmeni i koji se snima. Ova tehnika koristi se u kombinaciji sa drugim tehnikama. Nakon intervjuja razgovor se transkribuje i dalje podleže analizi sadržaja. Paton navodi tri moguće vrste intervjuja: *neformalni razgovorni intervju, intervju opšteg karaktera i standardizovani intervju otvorenog karaktera* (Patton, 2002: 342). U ovom istraživanju korišćeni su standardizovani intervjui otvorenog karaktera za nastavnike.

Standardizovani intervjui otvorenog karaktera sastoje se od niza pitanja

... koja su pažljivo sročena i poređana sa namerom da se svaki ispitanik provede kroz isti redosled i da mu se postave ista pitanja istim rečima.

Fleksibilnost probnih pitanja je manje-više ograničena i zavisi od prirode intervjuja i veštine onoga ko intervjuiše (isto, 342)⁷⁷.

Ovakva vrsta intervjuja koristi se onda kada je važno da se varijacija pitanja koja se postavljaju ispitanicima svede na minimum. Podaci koji se dobijaju takodje su otvorenog karaktera u smislu da ispitanici daju odgovore sopstvenim rečima, da izražavaju svoje misli, stavove, uvide i slično.

Preporučuje se da se ispitanik intervjuiše samo jednom, u trajanju ne duže od pola sata. Pitanja i podpitanja kojima se podstiče odgovor ispitanika treba da budu unapred pripremljena i napisana, tako da onaj koji izvodi intervju može da ih vidi u svakom trenutku.

trainagulation (using multiple observers or interviewers), and methodological triangulation (using different measures or research methods to investigate a particular phenomenon). The most common definition of triangulation, however, is that it entails the use of multiple, independent methods of obtaining data in a single investigation in order to arrive at the same research findings.”

⁷⁶ Pitanja I teme intervjuja sa nastavnicima navedene su u prilogu 5

⁷⁷ ... consists of a set of questions carefully worded and arranged with the intention of taking each respondent through the same questions with essentially the same words. Flexibility in probing is more or less limited, depending on the nature of the interviewers.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Smatra se da je posao onog koji intervjuiše da ’’podstakne govornika da govori, a onda da sedne i čeka iznenađenja’’ (Macrorie, 1987:50)⁷⁸.

Kompletan popis pitanja koja su nastavnicima postavljena tokom ovog istraživanja može se videti u prilogu .

Na početku intervjuja bi se istraživač zahvalio ispitaniku što je uzeo učešće u istraživanju i kratko mu objasnio svrhu istraživanja. Takođe je objasnio da će razgovor biti sniman zbog preciznosti podataka i da će materijal biti korišten jedino u svrhe istraživanja, a da je anonimnost zagarantovana.

Zatim je pitao nastavnika da obrazloži šta je bio cilj časa koji je prethodno posmatran. Potom je nastavnik pitan šta obično uzima u obzir i obuhvata kada planira čas za učenike III odnosno IV razreda. Nastavnik je zamoljen da opiše kako predaje i uvodi nove reči, a zatim i da obrazloži kako misli da učenici najbolje uče reči. Zavisno od onoga što je na času video, ispitivač je počinjao sa: Na času sam videla da...da li obično...kako obično... šta obično... i time dobijao objašnjenja situacije, a takodje i razloge da li se i zašto nešto radi i na koji način. Ili ako nije direktno sa: Opišite kako uvodite i objašnjavate gramatiku. Ili: šta obično zadajete za domaći? zašto?

Pitanja su se odnosila i na nastavni materijal, kartice, CD-ove i korišćenje igara i moguću razliku u planiranju i koncepciji časa za III i IV razred sa jedne strane i niže odnosno više razrede sa druge strane. Nastavnici su i odgovarali na pitanje o eventualnim razlikama u nastavi između III i IV razreda.

Osim gore navedenih pitanja istraživač je želeo da nastavnici obrazlože na koji način planiraju čas tj. da li pišu pripremu za čas samostalno ili prilagođavaju već postojeću iz priručnika za nastavnike, zašto to čine i šta uzimaju u obzir sa ciljem da razume kako nastavnici biraju metod i tehnike koje će u učionici koristiti.

3.5.1.2. Fokus-grupni intervjui / diskusije

Fokus-grupni intervjui predstavljaju tehniku kvalitativnog istraživanja koja je nastala još 40ih godina XX veka (Merton, 1987: 552-553). Od svojih početaka do današnjih dana definicija i karakteristike fokus-grupnih intervjuja pretrpele su promene (Đurić, 2007: 15). Iako se definicije različitih autora razlikuju po tome koje posebne aspekte ove tehnike oni naglašavaju, njihovom analizom može se izvesti skup

⁷⁸ ’’The job of the interviewer is to launch the speaker and then sit back and wait for surprises’’.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

neospornih elemenata značenja ovog pojma. U ovom istraživanju i ovom radu kao definicija fokus -grupnih intervju uzima se ona koju navodi Đurić:

``Fokus-grupni intervju je kvalitativna istraživačka tehnika koja podrazumeva seriju moderisanih grupnih diskusija koje okupljaju učesnike, slične po nekim karakteristikama ili iskustvima, da diskutuju o određenim pitanjima relevantnim za istraživački problem`` (Isto, 21).

Sem toga,

``Reč je o kvalitativnoj tehnici istraživanja koja objedinjava unapređenu formu grupnog intervjuja i učesničko posmatranje. Podaci dobijeni primenom ove tehnike potiču kako iz verbalnih iskaza učesnika, tako i iz brižljivog posmatranja njihovih neverbalnih reakcija ispoljenih tokom diskusije (Isto, 22-23)``.

Sa ovim se slaže i David Morgan koji kao glavno svojstvo fokus-grupnih intervjuja navodi da

...koriste **grupnu interakciju** da bi se prikupili podaci i stekli uvidi koji bi bili teško dostupni bez te interakcije (David Morgan u Fajgelj, 2005:353)⁷⁹.

Ispitivanje se vrši na propisan način, a cilj mu je da se prikupe podaci o mišljenjima, osećanjima, stavovima i idejama učesnika o određenoj temi. U fokus-grupnim diskusijama učestvuje relativno mali broj ispitanika, a diskusiju vodi moderator čiji je zadatak da postavlja pitanja, usmerava diskusiju, da se trudi da svi učesnici iznose svoje stavove, sluša, posmatra i uključen je u kasniju analizu dobijenih podataka. Moderator se služi vodičem za diskusiju koji je precizno uobličen u skladu sa ciljevima istraživanja. Vodič se sastoji od 5-7 pitanja koja moderator postavlja učesnicima. Dok u grupnom intervjuu onaj koji intervjuiše postavlja pitanja učesnicima, a oni redom daju svoj odgovor, u fokus-grupnom intervjuu moderator stavlja pitanje na grupnu diskusiju. Uspešna fokus-grupna diskusija podrazumeva situaciju u kojoj učesnici upućuju odgovore jedni drugima, a ne moderatoru, obrazlažući svoje mišljenje ili tražeći objašnjenje od drugih učesnika. Cela procedura fokus-grupnog intervjuja se zasniva na razvijanju socijalne interakcije koja se uspostavlja među učesnicima. Njima se daje mogućnost da se slože ili ne slože sa mišljenjem drugih (Fajgelj, 2005:353, Đurić, 2007: 23, Creswell, 2005: 215)

⁷⁹ Naglašavanje napravio Fajgelj, a mi smo ga preuzeli

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Ceo tok fokus-grupne diskusije se snima, a moderator neposredno nakon održane diskusije skida transkript diskusije sa audio zapisa.

Svrha fokus-grupnih intervjuja za razliku od drugih tehnika ispitivanja nije u stvaranju konsenzusa različitih mišljenja, već upravo ideja da se učesnici ohrabruju da iznose svoje poglede na određena pitanja i da ih argumentuju:

Cilj fokus-grupnog intervjuisanja predstavlja upravo sticanje najšireg uvida u različite stavove i mišljenja ljudi o temi istraživanja. A sve to se odvija u situaciji neposrednog kontakta istraživača sa ispitanicima kroz direktnu intenzivnu diskusiju. (Đurić, 2007: 23)

Ispitanici saopštavaju sopstveno iskustvo koristeći svoje izraze pri čemu u tome nisu ničim sputani. Istraživač vodi diskusiju tako što postavlja opšta pitanja o segmentima problema o kojem se diskutuje.

Kako se ispitanici i istraživač/voditelj/moderator fokus-grupnog intervjuja nalaze u određenom odnosu i situaciji tokom fokus-grupnog intervjuja, preporučuje se planiranje i oblikovanje uticaja ispitivača na ispitanike kako bi se oni stimulisali, podsticali na otvoreno iznošenje sopstvenih stavova.

Kao jedna od vrsta grupnih intervjuja, fokus-grupni intervju je po svojim karakteristikama takav da je u velikoj meri format pitanja strukturisan ili polustrukturisan; da je uloga ispitivača usmeravajuća i da je ambijent formalan, i da je intervju unapred sastavljen (Frey i Fontana, 1993:27).

Tehnika Fokus-grupnog intervjuja može se koristiti pri rešavanju tri vrste istraživačkih pristupa u rešavanju problema: eksploratornog, kliničkog i iskustvenog (Fern,2001:5-10; Calder, 1997:353-364, Vaughn et ali, 1996: 24-26). Fokus-grupni intervju se u ovom istraživanju koristi u svrhe rešavanja istraživačkog problema koji spada u iskustveni pristup. To važi kada je generalni cilj razumevanja problema istraživanja ispitivanjem svakodnevnog znanja i percepcije određenih grupa ispitanika. Ispitivač ima početna znanja o temi koju istražuje, a primena fokus-grupnog intervjuja ovde ima kao cilj produbljanja tih znanja. U ovom istraživanju fokus-grupni intervjui se koriste u svrhe rešavanja iskustvenih problema, a kao komplementarni izvor informacija u kvalitativnom istraživanju nakon što je posmatran čas na kome su učenici učestvovali i popunili upitnik za učenike, a ispitivač je popunio opservaciju časa. Zajedno sa intervjuom za nastavnike i anketom za nastavnike, opservacijom časa i

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

anketom za učenike, fokus-grupni intervju čini izvore informacija koji su dublji i bogati i koji sveukupno daju sliku o predmetu istraživanja ovog rada.

U prednosti fokus-grupnog intervjuja ubrajaju se mogućnost istovremenog uočavanja sličnosti i razlika u mišljenjima i stavovima ispitanika; mogućnost dobijanja širokog opsega različitih stavova o proučavanoj pojavi; mogućnost je dobijanja podataka za mnogo kraće vreme; otvoreni karakter pitanja o kojima se diskutuje omogućava dobijanje dubljeg uvida u ispitanikova mišljenja nego što je slučaj sa drugim tehnikama za prikupljanje podataka; mogućnost uspostavljanja prirodne interakcije između ispitanicima (Đurić, 2007: 55-57). Sa ovim se slaže i Fajgelj koji smatra da fokus grupe mogu biti bogat izvor informacija o tome kako različite društvene grupe opažaju svoj status ili zajedničke teškoće (Fajgelj, 2005:353).

U literaturi se najčešće navodi da se fokus-grupni intervjui koriste uz druge tehnike pribavljanja podataka tokom jednog istraživanja (vidi Cohen et all, 20007: 376, Đurić, 2007: 45). U ovom istraživanju fokus-grupni intervjui su planirani sa učenicima nakon što smo posmatrali čas i nakon što su učenici popunili anketu. Svrha fokus-grupnih intervjuja u ovom istraživanju da istraživaču daju bolji uvid u shvatanja učenika i njihove doživljaje učenja engleskog jezika u III odnosno IV razredu osnovne škole u Srbiji, a takodje i u vezi sa temom ovog istraživanja-pristupima, metodama i tehnikama, koje se u nastavi koriste⁸⁰.

Radi metodološke pripreme obavljena su 3 probne fokus grupne diskusije / intervjuja. Imajući u vidu da se radi o deci, istraživač je obezbedio neutralnu atmosferu biblioteke i na početku objasnio učenicima da mu je potrebna pomoć da reši neka pitanja koja ne razume, da nema tačnih i pogrešnih odgovora i da svrha razgovora nije da se učenici ocenjuju ni na koji način. Takodje smo objasnili da će im biti postavljati pitanja, a da učenici treba da naglas komentarišu šta o tome znaju i šta o tome misle, a da ćemo pažljivo da slušamo njihove odgovore. Ako nešto ne bude nejasno, pitaćemo ih da objasne. Uvedena su i pravila ponašanja- istovremeno govori samo jedan učenik, govori samo onaj ko želi, svako mišljenje je podjednako važno. Razgovori su trajali po 20 minuta, a u njima je učestvovalo po 7-9 učenika. Razgovori su snimani i kasnije transkribovani. Planirano je da posle ove probne primene, fokus grupe budu povećane na orijentaciono 7 do 9 učesnika.

⁸⁰ U prilogu 4 može se videti popis pitanja / tema fokus-grupnih intervjuja

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Nakon početnog, gore navedenog objašnjenja, učenici su pitani da kažu zašto učenici vole da uče engleski opisu kako bi nekome objasnili šta su danas učili na času i kako je čas izgledao. Zatim su pitani da kažu da li su i prošlog časa učili na sličan način i da opisu šta obično rade na času engleskog jezika, sa podpitanjima vezanim za početak časa, kraj časa i slično. Učenici su pitani da opisu kako uče nove reči, pesmice, šta slušaju sa CD-a i kako ih nastavnik ocenjuje. Pitani su i da li se igraju nekih igara tokom časa i koje im se dopadaju. Pitani su šta imaju za domaći. Učenici su takodje odgovarali na pitanje šta vole da rade na času engleskog jezika, a šta ne i šta im je lako, a šta teško. Pitani su kako bi po njima izgledao najbolji čas engleskog jezika da su oni nastavnici. Na kraju im se istraživač zahvalio na pomoći.

3.5.1.3. Neposredno posmatranje

Neposredno posmatranje jedna od metoda kvalitativnog istraživanja i prikupljanja podataka (vidi Hubbard, Shagourney i Power, 2003:40). Posmatra se ponašanje ljudi tj. u našem slučaju učenika i nastavnika. Ovo posmatranje se često kombinuje sa drugim metodama. Postoje dve vrste neposrednog posmatranja: laboratorija i teren (Fajgelj, 2005:312). Posmatranje koje je tema ovog rada obavljeno je na terenu, tj. u osnovnim školama u Srbiji.

Po Fajgelju terensko posmatranje nije kontrolisano i manje je strukturisano od onog koje se izvodi u laboratoriji. Posmatranje ne počinje od gotovih kategorija, pa se vode beleške ili se filmski snima ponašanje.

U prednosti neposrednog posmatranja ubrajaju se to što se neposrednim posmatranjem može bolje da se razume kontekst koji se istražuje. Takodje istraživač može da se osloni više na podatke koje dobija u neposrednom okruženju i nije neophodno da ima prethodno ustrojene kategorije, što će mu takodje dati slobodu i mogućnost da sagleda širu sliku onoga što posmatra (Patton, 2002:262)⁸¹.

Osnovni merni instrument u neposrednom posmatranju je posmatrač⁸². Fajgelj smatra da ova karakteristika bitno određuje mesto posmatranja u lepezi naučnih metoda. Glavna prednost ovog metoda je to što posmatrač kao rezultat posmatranja beleži i zaključke onog što je video. Po njemu:

⁸¹ Vidi takodje i Angelo, 1993: 165 i Avramović, 2006.

⁸² U ovom se slažu između ostalog Fajgelj, 2005: 313 i Hubbard i Power, 2003:53

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Dobro zaključivanje posmatrača o onome šta se dešava je od neprocenjive važnosti za naučno saznanje i daje vrednost posmatranju koju ostale metode nemaju. (Fajgelj, 2005:314)

Činjenica da je posmatrač prisutan u situaciji i donekle sa njom upoznat omogućuje mu da zaključuje da li je ponašanje koje posmatra šala, tipična porodična dinamika ili agresija. Sem toga:

Značaj konstantnosti opažanja je drastično uočen tokom razvoja veštačke inteligencije i nastojanja da se i računari nauče da u svim spomenutim primerima prepoznaju da se radi o stolu. Do daljeg, računari će imati velike probleme oko toga. (Fajgelj, 2005:315)

Sa druge strane,

Čovek jeste biološki napravljen tako da mu "svi delovi" rade integrisano, pa zbog toga ne može da odvoji posmatranje od zaključivanja i motiva. Ali ta integracija je sigurno imala za evolucionu cilj tačnost opažanja. Naše mentalne funkcije su odabrane tako da budu što efikasnije, a pogrešno opažanje ne može biti efikasno. Dakle, greške u posmatranju koje su posledica pristrasnosti, pogrešnog zaključivanja i "učitavanja" u posmatrano ono čega tamo nema, nisu pravilo- one su prosto greške. (isto, 315)

Nadalje, u svim oblastima istraživanja se može primetiti manifestovanje uloga subjektivnog i celovitog istraživača. Od izbora literature do donošenja zaključaka, svuda figuriše taj isti posmatrač. Kod neposrednog posmatranja treba stalno postavljati pitanje o valjanosti, pouzdanosti i objektivnosti da bi se mogućnost grešaka što više umanjila. Ali, ono nije tehnika koja je pogrešna u principu, niti je više pogrešna od drugih tehnika prikupljanja podataka u kojima je pojedinac taj koji donosi zaključak.

Iz tog razloga posmatrač mora biti nepristrasan, mora biti svestan opasnosti postojanja svog mentalnog seta i nastojati ga eliminisati što više.

Sem toga, „posmatrač mora biti aktivan, a to znači da je on taj koji analizira posmatrane situacije, aranžira uslove, zapisuje, pamti i razmišlja.“ (isto, 315)

Sa ovim se slažu i Hubbard, Shagourey i Power zalažući se da posmatrač u beleške u neposrednom posmatranju unese i svoja lična pitanja, šta ga je iznenadilo, zbunilo, šta mu je privuklo pažnju, o čemu kasnije želi da razgovara sa nastavnikom.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Istraživač je boraveći na časovima vodio detaljne beleške o toku časa i nastavnom procesu bez prethodno utvrđenih kategorija. Kasnije je analizom sadržaja utvrđen određeni broj kategorija i njihova zastupljenost u korpusu podataka. To je i uobičajena procedura jer se smatra se da kvalitativne metode prikupljanja podataka po pravilu rezultiraju nominalnim skalama sa ciljem klasifikovanja (Fajgelj, 205: 312).

Sadržaj beleški tokom neposrednog posmatranja obuhvatio je osnovne podatke o mestu i datumu posmatranja, akterima- broju učenika, imenu nastavnika, razredu, izgledu učionice, korišćenju nastavnih sredstava, o aktivnostima koje je čas obuhvatio, grupisanju učenika, ali takodje i o razmišljanjima, nedoumicama, osećanjima i stavovima ispitivača prema onome što je posmatrala. Što se interakcije tiče, sem naracije korišćen je i metod direktnog navodjenja onog što je rečeno. Naime: ``Navodi / Citati pružaju ``emsku perspektivu`` o kojoj smo ranije govorili – perspektivu insajdera- koja se nalazi u osnovi većine etnografskih istraživanja (Fetterman, 1989:30)⁸³``.

Paton se takodje slaže da beleške načinjene tokom neposrednog posmatranja treba da obuhvate i osećanja posmatrača:

Beleške sa terena sadrže osećanja istraživača, njegove reakcije na iskustvo, i razmišljanja o ličnom značenju i značaju onog što se posmatralo...Osećanja i reakcije treba beležiti u vreme kada se jave, još dok ste na terenu...U kvalitativnom istraživanju osećanja istraživača su deo podataka. Jedan deo svrhe zašto ste u samom okruženju i blizu ljudi je da dozvolite sebi da iskusite kako je biti u takvom okruženju. (Patton, 2002:303-304)⁸⁴

Paton dodaje da uvidi, interpretacije i začeci analize i radnih hipoteza takodje sačinjavaju beleške sa terena. Uz to:

Iako, s jedne strane treba da pristupite terenu sa disciplinovanom namerom da ne namećete predubeđenja i preuranjene sudove fenomenu koji posmatrate; ipak, kao posmatrač ne postajete mehanička mašina koja počinje da snima kako stupa na teren.

⁸³ ``Quotations provide the ``emic perspective`` discussed earlier-the insider's perspective - which is at the heart of most ethnographic research``.

⁸⁴ ``Field notes also contain the observer's own feelings, reactions to the experience, and reflections about the personal meaning and significance of what has been observed... Feelings and reactions should be recorded at the time they are experienced, while you are at the field. ...In qualitative inquiry ,the observer's own experiences are part of the data. Part of the purpose of being in a setting and getting close to the people in the setting is to permit you to experience what it is like to be in that setting.``

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Uvidi, ideje, inspiracija- i da, sudovi, takodje- javiče se dok posmatrate i beležite praveći beleške sa terena (isto, 304).⁸⁵

3.5.1.4. Analiza sadržaja

Analiza sadržaja u širem smislu definiše se kao naučna metoda prikupljanja i analize podataka koja se zasniva na kodiranju teksta, tj. poruka. Pod kodiranjem teksta podrazumeva se razvrstavanje jedinica analize u kategorije. Rezultati kodiranja se zatim podvrgavaju različitim, a prvenstveno kvantitativnim analizama. (Fajgelj, 2005:368)⁸⁶

Specifičnija definicija analize sadržaja kaže: "Analiza sadržaja je svaka tehnika zaključivanja koja se zasniva na sistematskom i objektivnom identifikovanju karakteristika datih poruka" (isto, 368).

Analiza sadržaja mora da sadrži sledeće karakteristike: objektivnost, sistematičnost i opštost.

Da bi se postigla objektivnost, neophodno je da se analiza sadržaja izvede na osnovu eksplicitno formulisanih pravila koja će omogućiti da dve ili više osoba dobiju iste rezultate ako analiziraju istu poruku.

Da bi analiza bila sistematska, neophodno je da se uključivanje ili isključivanje sadržaja ili kategorija tokom analize vrši na osnovu konzistentno primenjenih kriterijuma selekcije, a mora da važi i za sve poruke i za njihove delove.

Pod opštošću se podrazumeva da nalazi moraju da imaju teorijsku relevantnost jer čisto deskriptivni podaci o konkretnom sadržaju, a koji su nepovezani sa ostalim atributima sadržaja ili osobinama pošiljaoca ili primaoca poruke su od male naučne vrednosti.

Sem toga, karakteristika analize sadržaja je da se ona obično koristi za izučavanje poruka koje su generisane bez prethodnog znanja subjekata da će ti podaci biti analizirani.

⁸⁵ "While you should approach fieldwork with a discipline intention not to impose preconceptions and early judgements on the phenomenon being experienced and observed, nevertheless, as observer you don't become a mechanisal recoring machine on entering the field. Insights, ideas, inspirations- and yes, judgements, too- will occur while making observations and recording field notes."

⁸⁶ Vidi I Berelson, 1971.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Neki autori smatraju da je analiza sadržaja kvantitativna metoda, a neki je ubrajaju u kvalitativne metode. Svojstva analize sadržaja kao što su bogatiji detalji, očuvanje više informacija o kontekstu i potencijal za razvoj novih teorija je čine kvalitativnom metodom. Sem toga:

Kodiranje teksta, koje uključuje definiciju kategorija i pravila dodeljivanja jedinica analize u kategorije, po mnogo čemu je kvalitativan proces. Tačnije rečeno, stvara prostor za kvalitativan pristup saznanju. Međutim, nakon obavljenog kodiranja (klasifikacije), dobijeni podaci, razvrstani u matricu podataka, mogu se analizirati kvalitativno u svakom pogledu. (Fajgelj, 2005: 370)

Fajgelj zaključuje da je analiza sadržaja u najvećem broju slučajeva kvalitativno prikupljanje podataka koje se potom podvrgava kvantitativnoj analizi podataka (isto).

U skladu sa gornjim navodima posmatranje časova i beleženje onoga što se tokom časa videlo i uočilo je nakon prikupljanja podataka bilo podvrgnuto analizi sadržaja. Isto važi i za intervju sa nastavnicima i fokus-grupne intervju sa učenicima koji su snimani, a nakon transkribovanja takodje podvrgnuti analizi sadržaja....

3.6. Rekapitulacija glavnih tačaka istraživanja

3.6.1. Tema i karakter istraživanja

Naziv doktorske disertacije, odnosno njena tema, je ``PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE SKOLE U SRBIJI`. U metodološkom smislu to je empirijsko istraživanje na reprezentativnom uzorku osnovnih škola, obavljeno kombinovanom primenom kvalitativnih i kvantitativnih metoda posmatranja i analize.

3.6.2. Istraživački problem

Osnovni problem koji se istražuje u ovoj doktorskoj disertaciji je **prilagođenost pristupa, metoda i tehnika** koji se koriste u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji, uzrastu učenika i njihovim budućim jezičkim potrebama obzirom na praksu korišćenja engleskog jezika u savremenom svetu. Poseban problem je **uticaj pojedinih okolnosti i karakteristika nastave na uspeh** u učenju engleskog jezika.

3.6.3. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja obuhvata sledeće skupine varijabli :

- **Pristupi, metode i tehnike** koje se koriste u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole u Srbiji;
- **Okolnosti i karakteristika nastave** engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih osnovnih škola;
- **Školski uspeh i znanje** učenika 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola iz engleskog i srpskog jezika;
- **Prilagođenost, prihvaćenost i vrednovanje nastave** engleskog jezika sa stanovišta učenika 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola.

3.6.4. Ciljevi istraživanja

Opšti cilj ovog rada je da se stekne dublji i detaljnija uvid u način na koji se deca u 3. i 4. razredu osnovne škole podučavaju engleskom jeziku, ali i u njihove potrebe u učenju engleskog jezika s obzirom na njihov uzrast. Želi se da se utvrdi **stepen prilagođenosti pristupa, metoda, tehnika i drugih karakteristika nastave**, učenicima, s obzirom na njihov uzrast, stepen kognitivnog razvoja kao i na njihove buduće potrebe za poznavanjem engleskog jezika u uslovima savremenog sveta.

Istraživački ciljevi specifikovani u skladu sa problemom i predmetom istraživanja su :

- Identifikovati **zastupljenost pojedinih pristupa, metoda i tehnika** u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih škola;

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- **Kvalitativnim metodama analizirati pristupe, metode i tehnike** u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih škola;
- Identifikovati i **kvantifikovati pojedine okolnosti i karakteristike** nastave engleskog jezika u 3. i 4. razredu posmatranih škola (kao što su broj učenika u odeljenju, zastupljenost podučavanja engleskom jeziku van školske nastave i paralelno sa njom i sl.);
- **Registrovati uspeh učenika** 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola u učenju **engleskog jezika** na osnovu školskih ocena;
- **Testom znanja ispitati uspeh učenika** u učenju engleskog jezika;
- **Registrovati uspeh učenika** 3. i 4. razreda posmatranih osnovnih škola u učenju **srpskog jezika** na osnovu školskih ocena;
- Kvantitativnim metodama **utvrditi uticaj okolnosti i karakteristika nastave na uspeh** učenika u učenju engleskog jezika.

3.6.5. . Operacionalizacija prikupljanja podataka i merenje varijabli

Prikupljanje podataka predviđenih istraživačkim ciljevima obavljeno je :

- posmatranjem rada na časovima u III i IV razredima osnovnih škola,
- intervjuima sa nastavnicima (kojima će se pristupati na holistički i induktivan način).
- Fokus- grupnim diskusijama (intervjuima) sa učenicima,
- anketiranjem učenika,
- anketiranjem nastavnika i
- preuzimanjem registrovanih podataka iz školske dokumentacije.

Anketni upitnici i pitanja- teme polustrukturiranih intervjua dati su prilogu ovog istraživanja.

3.6.5.1. Metodi analize i utvrđivanja uzročno – posledičnih veza

Kvalitativni metodi predviđeni za analizu podataka prikupljenih u ovom istraživanju su:

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- analiza fokus- grupnih diskusija
- analiza sadržaja i
- narativna analiza

Kvantitativni metodi predviđeni za analizu podataka prikupljenih u ovom istraživanju su:

- komparativna **analiza srednjih vrednosti** merenja, i
- **korelaciona analiza** uzročno posledičnih veza među varijablama **karakteristika nastave** i varijablama **uspeha učenika** u učenju engleskog jezika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

4. Rezultati kvantitativne deskriptivne analize anketnog dela istraživanja

U 4., 5. i 6. poglavlju biće prikazani rezultati do kojih smo u ovom istraživanju došli. Potom će biti prikazana njihva interpretacija u 7. poglavlju, a zatim zaključci u 8. poglavlju. Rezultate koje ćemo prikazati podelili smo na rezultate deskriptivne kvantitativne analize (poglavlje 4), rezultate kauzalne kvantitativne analize (poglavlje 5) i rezultate kvalitativne analize (poglavlje 6).

Deskriptivna analiza u ovom istraživanju predstavlja analitički opis i upoređivanje učestalosti, odnosno distribucija, odgovora koje su davali anketirani učenici i nastavnici. Pošto su učenici i nastavnici ispitivani posebnim upitnicima, posebno ćemo prikazati i rezultate. Pored prikaza kvantifikovanih odgovora, koji su kasnije ušli u kauzalne analize (u narednom poglavlju) u ovom delu rada su posmatrani i oni odgovori koji spadaju u takozvane „kategorijalne varijable“ koje se odnose na „nekvantitativna“ obeležja, kao što je pol ispitanika, ili lokacija škole – u selu ili u gradu. Ovom deskriptivnom analizom su obuhvaćeni i odgovori koji se mogu kvantifikovati kao merljive varijable, ali na koje mnogi ispitanici nisu mogli odgovoriti – kao što je pitanje o boravcima u inostranstvu, dužim od mesec dana, kojih je bilo samo u slučaju manjeg broja nastavnika, pa ti odgovori nisu ušli u kauzalne analize u narednom poglavlju. Najzad, deskriptivnom analizom su obuhvaćene i izrazito dobro kvantifikovane varijable uspešnosti učenja engleskog jezika – školske ocene i rezultati u testovima znanja, koje su korišćene i u kasnijim kauzalnim kvantitativnim analizama, ali su kao važna obeležja učenika nezaobilazne i u deskriptivnoj analizi rezultata. Zajedničko svim pomenutim varijablama uključenim u deskriptivnu analizu je da su one proizašle iz pitanja na koja su ispitanici odgovarali zaokruživanjem ili podvlačenjem unapred određenih klasiranih ili kvantifikovanih odgovora, a ne slobodnim iskazima.

Prema navedenom, deskriptivna analiza u daljem tekstu će obuhvatati grupe varijabli koje se odnose na obeležja ispitanih učenika, obeležja nastavnika, obeležja škola, indikatore uspešnosti i okolnosti učenja.

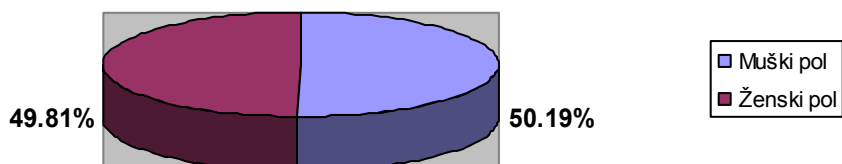
PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Težište ovog dela istraživanja- kvantitativnog istraživanja, je u uzročno-posledičnoj analizi radi utvrđivanja činilaca koji uslovljavaju uspešnost učenja engleskog jezika, a ova deskriptivna analiza predstavlja neku vrstu pristupa toj kasnijoj kauzalnoj analizi, ili njen opšti okvir. Nacrtom istraživanja nije predviđeno da se na osnovu ove deskriptivne analize procenjuje koliko se pojedina obeležja ili odgovori ispitanika iz našeg uzorka mogu uopštavati na celu populaciju učenika trećih i četvrtih razreda u Srbiji. Zato u ovde u analizu nisu uključeni statistički testovi koji omogućavaju takvo procenjivanje (Hi kvadrat test – χ^2 , i slični).

4.1. Obeležja i odgovori učenika

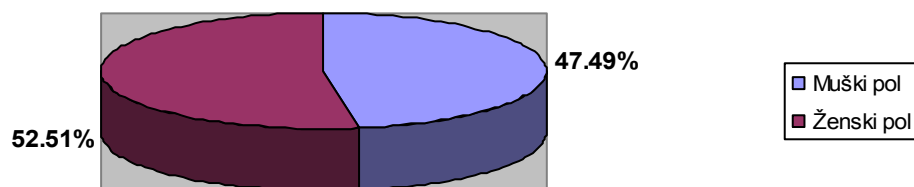
Obeležja ispitanih učenika kojima počinjemo deskriptivnu analizu su „pol učenika/ ce“ (iz pitanja 1.) i „razred koji pohađa učenik/ca“ (iz pitanja 2.). Oba obeležja su prikazana grafikonom kao i jednom „dvoulaznom“ tabelom (tabela 4.1.) iz koje se istovremeno vidi distribucija, tj. frekvencije, za varijablu „pol“ u celom uzorku, i posebno po razredima, kao i broj anketiranih učenika u III i u IV razredu. Kako se vidi, ispitano je 779 učenika III razreda i 537 učenika IV razreda, a ukupno njih 1316. Dečaka je bilo nešto manje od 49%, a devojčica nešto manje od 51 %. Devojčice su nešto više zastupljene u četvrtim razredima a dečaci nešto više u trećim razredima.

Frekvencije polova u 3. razredu



PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Frekvencije polova u 4. razredu



Odnosno prikazano tabelarno:

Tabela 4.1. : Pol x Razred

		Razred		Total	
		3	4		
Pol	1 Muški	Frekvencije	391	255	646
		% po razredima	50,19 %	47,49%	49,09%
	2 Ženski	Frekvencije	388	282	670
		% po razredima	49,81%	52,51%	50,91%
Total	Frekvencije	779	537	1316	
	% po razredima	100,0%	100,0%	100,0%	

Iz prikaza distribucija odgovora koje su dali učenici na pitanje 11, u tabeli 4.2. vidi se da je nešto više od polovine učenika odgovorilo da engleski spada u njihove omiljene predmete, dok blizu 28% odgovorilo da im je engleski najomiljeniji predmet.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.2. Da li učenik voli učenje engleskog u školi

	Frekvencije	Procenti
Engleski ne spada u predmete koje volim	95	7,2 %
Engleski ne volim više od drugih predmeta	185	14,1 %
Engleski spada u moje omiljene predmete	669	50,8 %
Engleski mi je najomiljeniji predmet	367	27,9 %
Ukupno	1316	100,0 %

Dakle, velika većina učenika uglavnom dobro razume objašnjenja svojih nastavnika engleskog jezika.

Samostalnost u obavljanju vežbi na časovima engleskog je prikazana tabelom 4.3. Opet i u distribuciji odgovora na ovo pitanje, velika većina učenika je dala pozitivan odgovor. Komentar bi, čini se, mogao biti da su vežbe na časovima engleskog primerene nivou znanja učenika.

Tabela 4.3. Samostalna izrada vežbi na času

	Frekvencije	Procenti
Većinu ne mogu da uradim	5	0,4%
Pola mogu a pola ne mogu da uradim	127	9,7%
Većinu mogu da uradim	406	30,9%
Da, sve mogu da uradim	778	59,1%
Ukupno	1316	100,0 %

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Odgovori na pitanje 16. Vezano za samostalnu izradu domaćeg prikazani su u tabeli 4.4. koja sledi.

Tabela 4.4. Samostalna izrada domaćih zadataka

	Frekvencije	Procenti
Skoro nikad ne mogu sam da uradim	6	0,5%
Retko kad mogu da uradim	60	4,6%
Većinu zadataka mogu da uradim	345	26,2%
Uvek mogu sam da uradim zadatak	905	68,8%
Ukupno	1316	100,0 %

I na ovo pitanje je velika većina učenika dala pozitivne odgovore – samo približno 5 procenata njih je reklo da retko mogu ili nikad ne mogu da sami urade domaće zadatke.

Odgovori u vezi sa razgledanjem i ponavljanjem kod kuće onoga što se radilo na času engleskog, prikazani su tabelom 4.5.

Tabela 4.5. Razgledanje knjige i radne sveske kod kuće

	Frekvencije	Procenti
Nikad	124	9,4 %
Retko	297	22,6 %
Često	441	33,5 %
Uvek	454	34,5 %
Ukupno	1316	100,0 %

Navedeni procenti pokazuju da je oko dve trećine učenika odgovorilo da uvek ili često to čini, a oko jedne trećine da to čine samo retko ili nikad. Komentar ovakvih odgovora je da je njihova distribucija, čini se, relativno uravnotežena i realna. Ipak, naknadno je uočena i izvesna višeznačnost samog pitanja, jer se ono istovremeno odnosi i na knjigu i na radnu svesku i na razgledanje i na ponavljanje, pa i odgovori mogu imati skrivenu višeznačnost.

Učenički odgovori u vezisa tim da li kod kuće imaju uslove za učenje i izradu domaćih zadataka, prikazani su tabelom 4.6.

Tabela 4.6. Uslovi za učenje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

	Frekvencije	Procenti
Uslovi za učenje su mi loši	16	1,2 %
Imam dobre ali ne baš najbolje uslove	132	10,0 %
Imam odlične uslove za učenje	1168	88,8%
Ukupno	1316	100,0 %

4.1.1. Indikatori uspešnosti u učenju engleskog jezika

Naredni blok rezultata se takođe odnosi na učeničke odgovore, ali se radi o objektiviziranim podacima jer su odgovori učenika o sopstvenim ocenama proveravani (i ponegde korigovani) na osnovu uvida istraživača u ocene upisane u školskom dnevniku. Sem toga, podaci o uspehu na testovima znanja su preuzeti direktno iz bodovanja tih testova, od strane istraživača.

Distribucija ocena iz engleskog je prikazana tabelom 4.7.

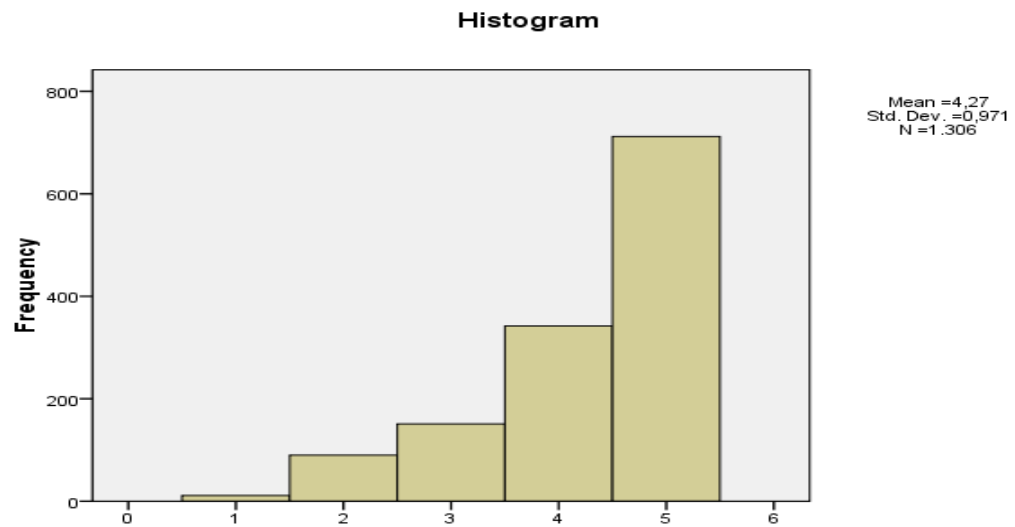
Tabela 4.7. Ocena iz engleskog jezika

Ocena	Frekvencije	Procenti
1	11	0,8 %
2	90	6,8 %
3	151	11,5 %
4	342	26,0 %
5	712	54,1 %
Ukupno	1316	100,0 %

Vidi se da je distribucija asimetrična, jer preko polovine učenika ima najvišu ocenu, a više od četvrtine ih ima ocenu „vrlo dobar“. Ta slika je još upečatljivija na histogramu koji sledi.

Tabela. 4.8.
Ocene iz engleskog jezika

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI



Komentar ovih podataka je da tendencija davanja viših ocena verovatno postoji i kod drugih školskih predmeta.

U prilog prethodnom komentaru ide distribucija ocena koje su naši ispitanici imali iz srpskog jezika – prikazana tabelom 4.8.

Kako se vidi u tabeli 4.9., među ocenama iz srpskog jezika u još većoj meri dominiraju odlične ocene, kojih je čak preko 58 %.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.9. Ocena iz srpskog jezika

Ocena	Frekvencije	Procenti
1	5	0,4 %
2	27	2,1 %
3	140	10,6 %
4	362	27,5 %
5	768	58,4 %
Ukupno	1302	100,0 %
Bez odgovora	14	1,1
Ukupno	1316	

Rezultati na testu znanja engleske gramatike, dati u tabeli 4.10. pokazuju daleko manju asimetričnost i bliži su normalnoj raspodeli. Ipak, može se uočiti da je i bodovi na testu znanja engleske gramatike pokazuju tendenciju prevage boljih rezultata, što se jasnije vidi na histogramu koji sledi. Komentar bi ovde mogao biti da ovi rezultati, za razliku od školskih ocena nisu izraz blagog ocenjivanja, već proizlaze iz toga što je test engleske gramatike bio relativno lak za ispitivane učenike.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

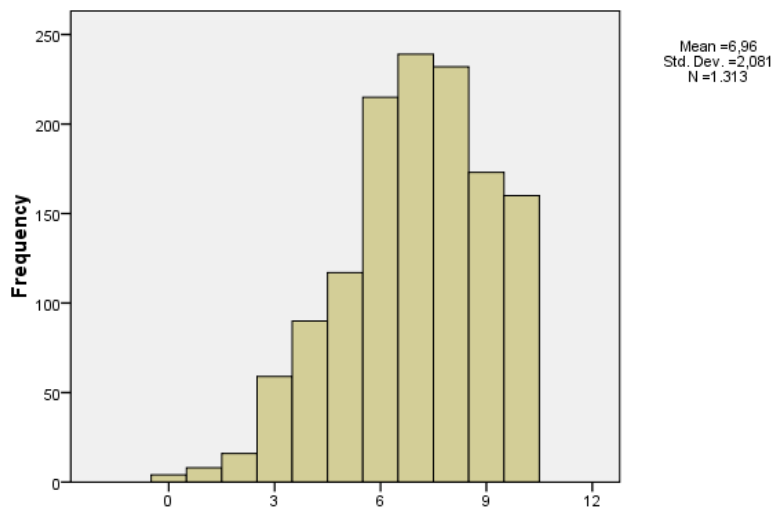
Tabela 4.10.
Rezultati na testu znanja engleske gramatike

Poeni	Frekvencije	Procenti
0	4	0,3%
1	8	0,6%
2	16	1,2%
3	59	4,5%
4	90	6,8%
5	117	8,9%
6	215	16,3%
7	239	18,2%
8	232	17,6%
9	173	13,1%
10	160	12,2%
Ukupno	1313	100,0 %
Bez odgovora	3	
Ukupno	1316	

Sličnu distribuciju su pokazali i bodovi koje su ispitivani učenici postigli na testu znanja komunikacije na engleskom. Kako se vidi u tabeli 4.11., i još jasnije na histogramu ispod nje, ova distribucija je, čini se, bliža zvonastoj krivoj normalne distribucije.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.11. Rezultati na testu znanja engleske gramatike



Komentar ove nešto bolje simetričnosti distribucije bodova na testu komunikacije, u odnosu na distribuciju bodova na testu gramatike, je da je težina testa komunikacije bolje primerena nivou znanja ispitivanih učenika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

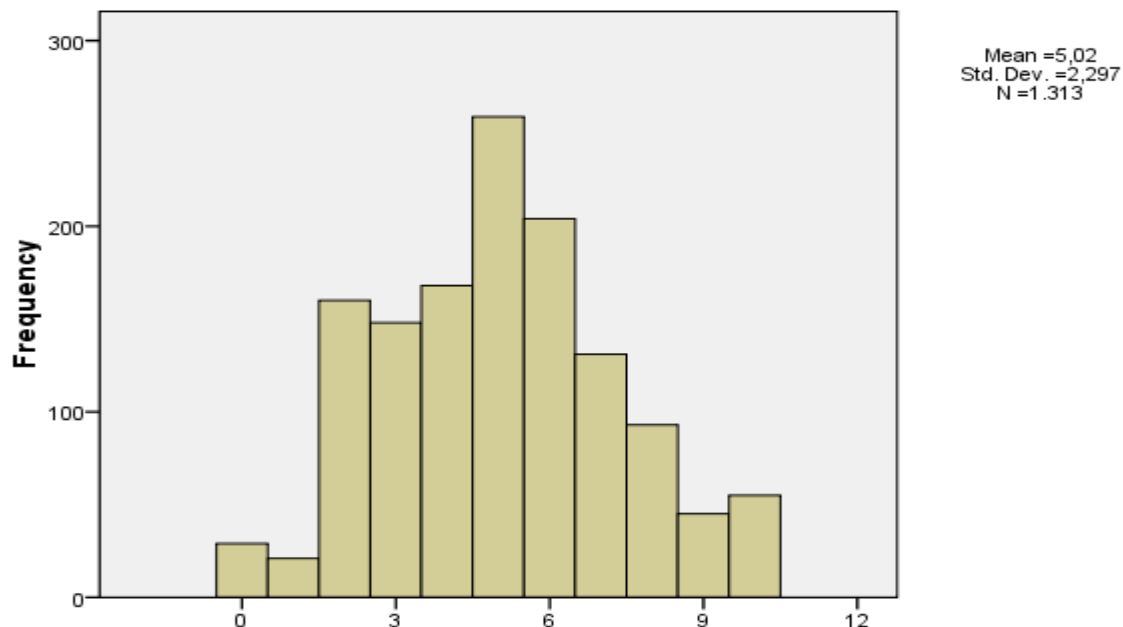
Tabela 4.12.

Rezultati na testu učenikove komunikacije na engleskom jeziku

Poeni	Frekvencije	Procenti
0	29	2,2%
1	21	1,6%
2	160	12,2%
3	148	11,3%
4	168	12,8%
5	259	19,7%
6	204	15,5%
7	131	10,0%
8	93	7,1%
9	45	3,4%
10	55	4,2%
Ukupno	1313	100,0%
Bez odgovora	3	
Ukupno	1316	

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.13.
Test učenikove komunikacije na engleskom jeziku



4.1.2. Obeležja škola i okolnosti učenja

Kao obeležja škola i okolnosti učenja ovde prikazujemo podatke o tome gde se nalaze škole, i o tome da li su i koliko ispitivani učenici pohađali časove engleskog van svojih škola.

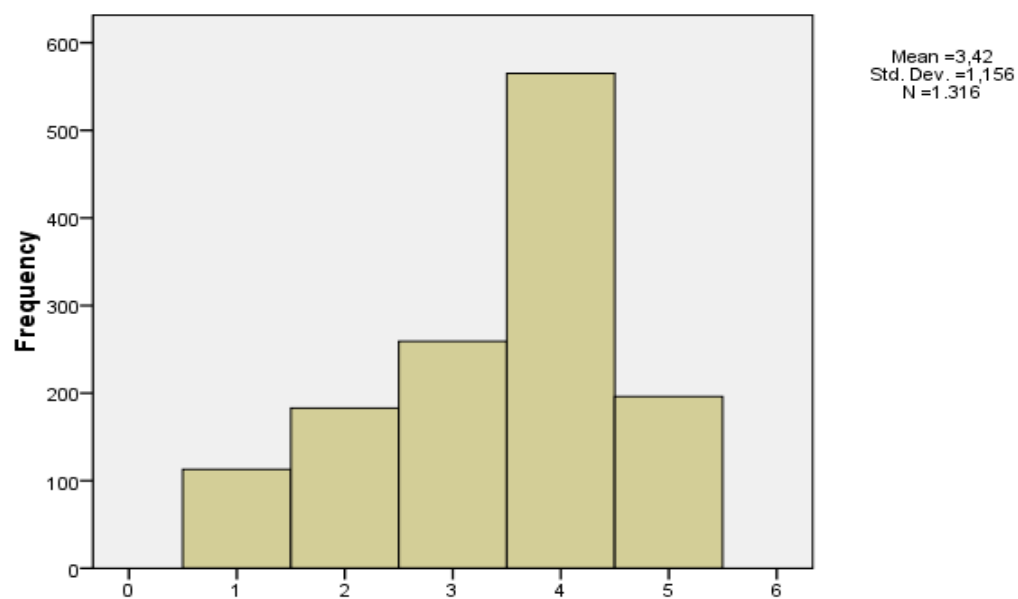
Podaci o mestima u kojima se škole nalaze su kvantifikovani prema veličini mesta, ali ti podaci istovremeno pokazuju i nivo urbanizovanosti školskog okruženja, odnosno i to da li se škola nalazi u selu ili u gradu. Naime, U pet nivoa urbanizovanosti, u tabeli 4.15., vrednost „1“ znači da se škola nalazi u selu, a vrednost „5“ da se škola nalazi u velikom gradu (Beograd, Novi Sad, Niš). Između ovih krajnjih vrednosti pojedine brojke označavaju varošice, manje gradove i gradove srednje veličine.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
 RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.14. Veličina mesta u kome se nalazi škola (nivo urbanizovanosti)

	Frekvencije	Procenti
1 u selu	113	8,6%
2	183	13,9%
3	259	19,7%
4	565	42,9%
5 u velikom gradu	196	14,9%
Ukupno	1316	100,0%

Tabela 4.15. Nivo urbanizovanosti



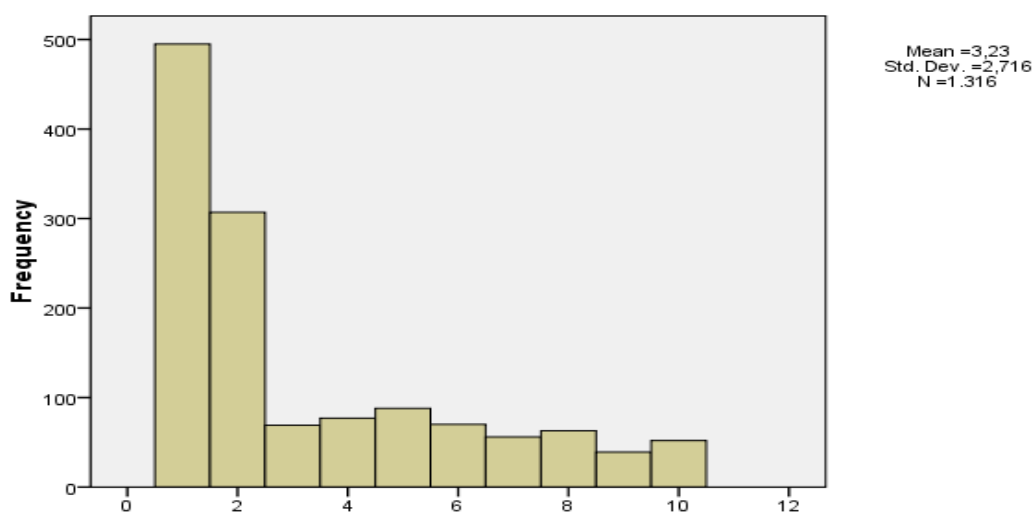
Kako se vidi, najveći broj škola u kojima je sprovedno naše istraživanje, se nalazi u gadovima srednje veličine (42,9%) i u manjim gradovima (19,7%). Po slobodnoj proceni autora, ovakva distribucija u uzorku posmatranih škola, odnosno ispitivanih učenika, distribuciji populacije učenika III i IV razreda osnovnih škola u Srbiji.

Pohađanje časova engleskog van škole je iskazano odgovorima na pitanja od 5 – 10 u upitniku za učenike. Kako je pohađanje ovakvih časova bilo „rascepkan“ na

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

časove u vrtiću i van vrtića, na časove van škole u toku tekuće školske godine, pa u prethodnom razredu i u prvom razredu, pozitivni odgovori o tim časovima su bili vrlo sporadični, a negativni odgovori predominantni. Takva slika distribucije h odgovora o različitim vrstama časova engleskog van škole nije pogodvala primeni kvantitativnih metoda u kasnijoj kauzalnoj analizi. Zbog toga su odgovori na 5 pitanja o različitim oblicima pohađanja objedinjeni pa je dobijena nova jedinstvena varijabla. Skorovi jedinstvene varijable vezana za pohađanje kurseva i časova engleskog van škole (ili pre polaska u školu), računati su po formuli: $V1.23 = (V1.5 + V1.7 + V1.8 + V1.9 + V1.10) + 1$.

Tabela 4.16. Privatni časovi van škole



Oznake u ovoj formuli imaju sledeće značenje:

V1.5 → „E. u vrtiću“; V1.7 → „E van šk.sada“; V1.8 → „E van u preth.“; V1.9 → „E van u I raz.“; V1.10 → „E van vrtića“; i najzad nova varijabla je dobila oznaku V1.23 i skraćeno ime „Priv.čas.van šk“ (privatni časovi van škole). Distribucija skorova ove jedinstvene varijable data na sledećem histogramu omogućila je njeno uključivanje u uzročno posledične bivarijatne i multivarijatne korelacione analize. Vidi se da je najfrekventnija vrednost „1“ koja predstavlja odgovore učenika koji nisu imali nikakve časove engleskog van škole. Na histogramu se može očitati da je takvih slučajeva bilo nešto ispod 500, približno oko 1/3 svih ispitanika. Inače, vrednost „1“ je

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

dobijena dodavanjem jedinice u navedenoj formuli za objedinjavanje, da bi se izbegla vrednost „0“ kod učenika koji uopšte nisu pohađali časove engleskog van škole.

Komentar ovog rezultata je da on spada u kategoriju okolnosti učenja jer na privatne časove verovatno ne idu učenici iz siromašnih porodica koje to ne mogu plaćati, kao ni učenici seoskih škola gde nema ponude ove vrste pomoći učenicima. Ovaj rezultat jednim delom spada u kategoriju subjektivnih faktora, tj. faktora vezanih za karakteristike učenika, jer na privatne časove verovatno ne idu ni superiorni učenici, koji sa lakoćom uče engleski u samoj školi.

4.2. Obeležja i odgovori nastavnika

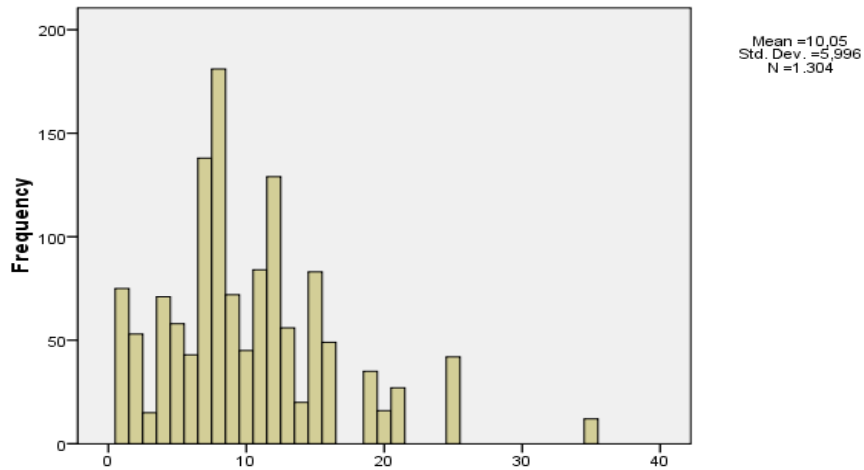
4.2.1. Iskustvo nastavnika

Među obeležjima nastavnika obuhvaćenim deskriptivnom analizom najpre ćemo razmotriti varijable „godina diplomiranja“ prema pitanju br.2., „godine u nastavi“ prema pitanju br.7. i „godine u nastavi do IV razreda“ prema pitanju br.8. upitnika za nastavnike.

Varijabla „godina diplomiranja“ predstavlja broj godina od diplomiranja, jer je godina diplomiranja koju je nastavnik naveo u svom odgovoru oduzimana od tekuće godine anketiranja (na primer 2011- 1998 = 13). U tabeli 4.2.1. prikazana je, dakle, srednja vrednost (aritmetička sredina ili prosek) broj godina od nastavnikovog diplomiranja, a na histogramu koji sledi, vidi distribucija vrednost ove varijable.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
 RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.2.1.. Broj godina od diplomiranja

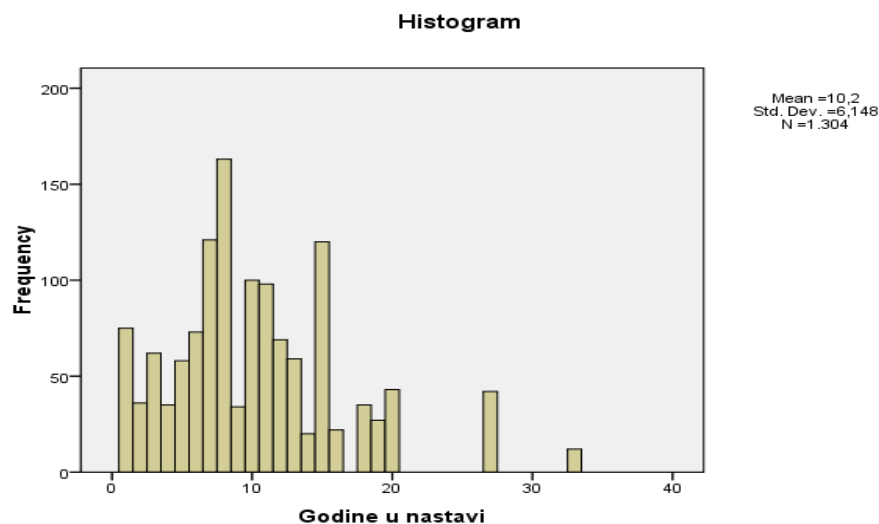


Na

histogramu se vidi da je najviše nastavnika sa osam godina od diplomiranja. To bi bila statistička mera centralne tendencije – mod. U tabeli se vidi češće korišćena mera centralne tendencije – srednja vrednost ili prosek, čija je vrednost neznatno više od deset godina. Takvom povećanju proseka u odnosu na mod, naročito doprinosi manji broj slučajeva nastavnika koji su diplomirali pre oko 20, 25 ili 35 godina.

Objašnjenje u vezi sa brojem slučajeva (numerusom N=1304) koji daleko premašuje broj anketiranih nastavnika je da su podaci za svakog nastavnika ponavljani uz podatke svakog njegovog učenika. To je bilo nužno jer je u našim kvantitativnim analizama jedinica posmatranja bila „učenik i njegov nastavnik“. Ovo objašnjenje važi i za numeruse uz ostale rezultate dobijene anketiranjem nastavnika, a čije razmatranje sledi

Rezultati u vezi sa varijablom „godine u nastavi“ prikazani na narednom histogramu, pokazuju gotovo istovetnu sliku distribucije kao i kod broja godina od diplomiranja.



PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Izvesne razlike u distribuciji odgovora među varijablama „broj godina od diplomiranja“, „godine u nastavi“ i „godine u nastavi do IV razreda“ bolje se mogu uočiti na uporednoj tabeli 4.2.2.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.2.2..
Godine od diplomiranja i godine iskustva nastavnika

Broj godina	godine od diplomiranja -procentualno	„godine u nastavi“ -procentualno	„godine u nastavi do IV razreda“ -procentualno
1	5,8	5,8	9,0
2	4,1	2,8	2,9
3	1,2	4,8	9,2
4	5,4	2,7	8,7
5	4,4	4,4	9,3
6	3,3	5,6	9,0
7	10,6	9,3	14,4
8	13,9	12,5	26,9
9	5,5	2,6	,5
10	3,5	7,7	2,2
11	6,4	7,5	4,3
12	9,9	5,3	
13	4,3	4,5	
14	1,5	1,5	1,5
15	6,4	9,2	
16	3,8	1,7	
18		2,7	2,1
19	2,7	2,1	
20	1,2	3,3	
21	2,1		
25	3,2		
Broj godina	godine od diplomiranja -procentualno	„godine u nastavi“ -procentualno	„godine u nastavi do IV razreda“ -procentualno
27		3,2	
33		0,9	
35	,9		
Ukupno	100,0 %	100,0 %	100,0 %
System	12		
Ukupno	1316		

Opšta slika rezultata u ovoj uprednoj tabeli govori da kod jednog, čini se, manjeg dela nastavnika sve godine od diplomiranja nisu bile ispunjene radom tj.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

praksom u nastavi, a i od godina provedenih u nastavi, samo je deo iskustva u nastavi od I do IV razreda osnovne škole.

Kao i prethodni rezultati u vezi sa godinama iskustva, podaci o gradu u kome su diplomirali, verovatno imaju veze sa nastavničkom kompetentnošću, konkretnog nastavnika, jer je logično pretpostaviti da različiti univerziteti imaju različite obrazovne kapacitete. Odgovori anketiranih nastavnika u vezi sa gradom, odnosno univerzitetom diplomiranja, su izneti u tabeli 4.2.3.

Tabela 4.2.3..

<i>Mesto diplomiranja</i>			
Mesto		Frekvencija	Procenat
Beograd		376	28,6
Kragujevac		378	28,7
Novi Sad		104	7,9
Niš		152	11,6
Priština		283	21,5
Neki drugi grad		23	1,7
Ukupno		1316	100,0

Iz tabele 4.2.3. se vidi da neki univezitetski centri po broju „svojih“ nastavnika u našoj anketi, čini se, nisu zastupljeni proporcionalno svojoj veličini. U nekom dopunskom istraživanju koje bi uključilo uporedne podatke o broju upisanih studenata, trajanju studija i prolaznosti na ispitima, ovi rezultati bi mogli dobiti jasniji smisao.

Još jedna varijabla povezana sa nastavnikovom kompetencijom odnosi se na broj meseci dužih boravaka u zemljama engleskog govornog područja, a rezultati u vezi sa njom su dati u tabeli 4.24.

Tabela 4.24.

Vreme provedeno u zemljama engleskog govornog područja

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Meseci	Frekvencija	Procenat
1	20	5,9
2	18	5,3
3	89	26,3
5	24	7,1
5	28	8,3
6	13	3,8
12	132	38,9
24	15	4,4
Ukupno	339	100,0
Prosečno: 7,65 meseci		

Kako se vidi, najfrekventniji su boravci od godinu dana i od tri meseca, a prosečno su nastavnici boravili više i sedam i po meseci, s tim da taj prosek važi samo za one koji su u tim zemljama boravili, jer su iz računa isključeni oni nastavnici koji nisu imali boravke duže od mesec dana. U vezi sa tim treba uočiti da total od samo 339 slučajeva, u odnosu na mogućih 1316, govori da je tek nešto više od četvrtine nastavnika boravilo u zemljama engleskog govornog područja duže od mesec dana. Zbog male zastupljenosti pozitivnih odgovora na ovo pitanje, varijabla „broj meseci u zemljama eng. g.p.“ nije mogla biti uključena u kasniju kauzalnu analizu.

Pitanja 9 i 10 u upitniku za nastavnike su se odnosila na to da li je nastavnik polagao na fakultetu ispite iz metodike engleskog jezika, odnosno iz metodike engleskog jezika za nastavu u osnovnoj školi. Modaliteti odgovora su bili „da“ i „ne“. Osnovni rezultat je bio da je 99% nastavnika slušalo metodiku engleskog jezika, dok je samo 15% slušalo metodike engleskog jezika za nastavu u osnovnoj školi.

Pitanja 11 i 12 u upitniku za nastavnike su se odnosila na pravljenje plana časa. U tabeli 4.3.1., procentualno su prikazani prikazani odgovori na pitanje „Pišete li plan časa?“

Tabela 4.31. Pisanje plana časa

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kako se vidi, velika većina (33,8 % + 37,5% = 71,3%) nastavnika je izjavila da

	Procenti odgovora
Obično nema potrebe	8,0
Da, za važnije časove	20,6
Skoro uvek	33,8
Uvek	37,5
Ukupno	100,0

„skoro uvek“ ili „uvek“.

Tabela 4.3.2. uporeba priručnika za nastavnike

U tabeli 4.32., prikazani su odgovori o korišćenju priručnika pri pisanju plana

	Procenti odgovora
Ne koristim taj plan	15,7
Delimično i prilagođeno	73,1
Da u celosti	11,2
Ukupno	100,0

časa.. Kako se vidi, velika većina nastavnika koristi priručnik „delimično i prilagođeno“.

Pitanja 13., 14., i 15., upitniku za nastavnike su se odnosila pomoć u vezi sa nastavom, planom i programom. Na pitanje „Znate li gde da se obratite za pomoć u vezi sa nastavom, planom i programom?“ pozitivno je odgovorilo 94% anketiranih nastavnika. Na pitanje „Da li se obraćate za pomoć i kome?“ potvrdno je odgovorilo 88%, a na pitanje „Da li Vam je i u čemu potrebna pomoć u vezi sa nastavom?“ potvrdno je odgovorilo 70%.

4.2.2. Nastavne tehnike, metodi i pristupi koje nastavnici koriste

Posebnu važnost za osnovnu temu ovog istraživanja ima distribucija odgovora na pitanje 16., kojim je od nastavnika traženo da odgovore u kojoj meri koriste svaku od 41 navedene nastavne tehnike. Pre odgovaranja na ovo pitanje nastavnicima je stavljeno na uvid »Objašnjenja tehnika«. Radi lakšeg praćenja rezultata ovog dela rezultata, i uz ovu deskriptivnu analizu treba imati u vidu navedeno objašnjenje, jer se iz njega, između ostalog, vidi i koja tehnika pripada kom metodu ili pristupu, u nastavi engleskog jezika.

Za uvid u rasprostranjenost primene pojedinih tehnika, posmatranih pojedinačno, dovoljan je pregled rezultata u tabeli 4.23. Srednje vrednosti unete u ovaj pregled predstavljaju proseku ocena (od 1 do 5) o primeni svake pojedine tehnike u praksi konkretnog nastavnika. Radi jasnijeg poređenja među tehnikama, odnosno radi izdvajanja onih koje se najviše koriste od onih koje se najmanje koriste, na osnovu ovog pregleda, napravljen je i novi pregled 4.24., koji predstavlja rang listu posmatranih tehnika, rangiranih prema srednjim vrednostima, od najveće do najmanje.

Po učestalosti primene kako se iz tabele može videti najučestalija je, dakle, na 1. mestu, tehnika čitanja teksta naglas i odgovora na pitanja. Ona pripada gramatičko-prevodnom metodu, odnosno strukturalnom pristupu jeziku. Cilj upotrebe ove tehnike je da učenici čitajući tekst naglas i odgovarajući na pitanja nakon teksta, uz moguću varijaciju prevođenja na maternji jezik, budu upoznati sa vokabularom i gramatičkim strukturama koje će biti tema časa i / ili sa važnim elementima kulture, istorije i književnosti. Veština čitanja služi u svrhu predstavljanja gramatike pre svega, a donekle vokabulara, a ne uvežbavanju same veštine čitanja.

Čitanje naglas uz podršku (reinforcement) je po učestalosti primene tehnika koja je na drugom mestu među 41 tehnikom. Cilj ove tehnike koja pripada direktnom metodu je da se učenici direktno upoznaju sa tekstom na stranom jeziku, a podršku pri tome pruža nastavnik tako što nakon svakog segmenta reči objašnjava gestikulacijom, slikama, predmetima iz stvarnosti.

Na 3. Mestu je tehnika gramatičko-prevodnog metoda popuni praznine (deduktivna gramatika). Učenicima se daje tekst sa prazninama i od njih se očekuje da

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

primene gramatičko pravilo koje je prethodno bilo prezentovano. U najvećem broju slučajeva u pitanju su glagolska vremena.

Na 4. Mestu je tehnika deduktivne gramatike koja takodje pripada gramatičko-prevodnom metodu. Ova tehnika odnosi se na prezentaciju gramatičkog pravila koje se učenicima saopštava i / ili diktira. Nakon što je nastavnik predstavio gramatičko pravilo,

on prezentuje primere upotrebe i izuzetke. Zatim od učenika traži da primene pravila na određenim rečenicama.

Na 5. Mestu je tehnika diktata koja pripada direktnom metodu. Cilj ove tehnike je da učenici slušajući nastavnika napišu tačno i ispravno ono što su čuli. Na taj način oni se direktno upoznaju sa usmenom i pisanom formom jezika, povezuju glasove-foneme i grafeme, bez prevođenja.

Na 6. Mestu je tehnika igranja uloga koja pripada komunikativnom metodu. Učenicima se zadaje situacija i dele uloge. Od njih se očekuje da privremeno budu neko drugi i da sami izmisle tekst koji odgovara relevantnoj situaciji.

Na 7. Mestu nalazi se tehnika pitanja i odgovora punim rečenicama u svrhe uvežbavanja ciljne gramatike. Ona pripada direktnom metodu i za cilj ima da učenici kroz pitanja i odgovore nastavniku i jedni drugima uvežbavaju rečenične i gramatičke strukture tako što će punim pitanjima i odgovorima doći do automatske upotrebe stranog jezika bez posredovanja maternjeg jezika.

Na 8. Mestu je tehnika prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike koja pripada gramatičko-prevodnom metodu. Cilj ove tehnike je da učenici prevodeći rečenice sa stranog i na strani jezik usvoje gramatičke strukture i vokabular stranog jezika i primene pravila i pokažu usvojenost vokabulara koji su prethodno učili.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.23. Odgovori nastavnika engleskog jezika o primeni nastavnih tehnika

Naziv nastavne tehnike	N	Min.	Max.	Max.	Standardna devijacija
Prevod književnog teksta	1291	1	5	3,36	1,652
Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)	1309	1	5	4,21	,924
Sinonimi/ antonimi	1316	1	5	3,29	1,086
Deduktivna gramatika	1316	1	5	3,62	1,044
Popuni praznine (deduktivna gramatika)	1316	1	5	3,75	1,133
Nauči liste reči napamet	1316	1	5	3,05	1,435
Prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike	1306	1	5	3,47	1,213
Pisanje sastava	1301	1	5	2,55	1,078
Čitanje naglas	1316	1	5	4,11	,944
Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	1316	1	5	3,54	1,141
Naziv nastavne tehnike	N	Min.	Max.	Max.	Standardna devijacija
Samoispravljanje (self-correction)	1300	1	5	2,64	1,340
Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom)	1286	1	5	2,70	1,171
Popuni praznine (induktivna gramatika)	1279	1	5	2,85	1,256
Diktat	1279	1	5	3,61	1,234
Crtanje mapa (slušanje)	1248	1	5	1,52	,807
Pisanje pasusa	1279	1	5	2,25	1,143
Učenje dijaloga napamet	1279	1	4	2,29	1,041
Lančani dril	1273	1	5	2,40	1,226
Dril višestruke supstitucije	1298	1	5	2,06	1,162
Dril transformacije	1286	1	5	2,22	1,265
Dril pitanja i odgovora	1316	1	5	2,27	1,175
Minimalni parovi	1316	1	5	2,21	,989
Gramatička igra-ponavljanja	1316	1	5	2,32	1,151
Komandovanje	1316	1	5	3,41	1,343
Tabela glasovi-boje	1280	1	5	1,43	,987
Nastavnik čuti	1286	1	5	1,51	,841
Štapici	1271	1	5	1,37	,807
Korekcija gestikulacijom	1316	1	5	2,41	1,337

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.23. Odgovori nastavnika engleskog jezika o primeni nastavnih tehnika

Naziv nastavne tehnike	N	Min.	Max.	Max.	Standardna devijacija
Prevod književnog teksta	1291	1	5	3,36	1,652
Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)	1309	1	5	4,21	,924
Sinonimi/ antonimi	1316	1	5	3,29	1,086
Deduktivna gramatika	1316	1	5	3,62	1,044
Popuni praznine (deduktivna gramatika)	1316	1	5	3,75	1,133
Nauči liste reči napamet	1316	1	5	3,05	1,435
Prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike	1306	1	5	3,47	1,213
Pisanje sastava	1301	1	5	2,55	1,078
Čitanje naglas	1316	1	5	4,11	,944
Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	1316	1	5	3,54	1,141
Naziv nastavne tehnike	N	Min.	Max.	Max.	Standardna devijacija
Samoispravljanje (self-correction)	1300	1	5	2,64	1,340
Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom)	1286	1	5	2,70	1,171
Popuni praznine (induktivna gramatika)	1279	1	5	2,85	1,256
Diktat	1279	1	5	3,61	1,234
Crtanje mapa (slušanje)	1248	1	5	1,52	,807
Pisanje pasusa	1279	1	5	2,25	1,143
Učenje dijaloga napamet	1279	1	4	2,29	1,041
Lančani dril	1273	1	5	2,40	1,226
Dril višestruke supstitucije	1298	1	5	2,06	1,162
Dril transformacije	1286	1	5	2,22	1,265
Dril pitanja i odgovora	1316	1	5	2,27	1,175
Minimalni parovi	1316	1	5	2,21	,989
Gramatička igra-ponavljanja	1316	1	5	2,32	1,151
Komandovanje	1316	1	5	3,41	1,343
Tabela glasovi-boje	1280	1	5	1,43	,987
Nastavnik čuti	1286	1	5	1,51	,841
Štapici	1271	1	5	1,37	,807
Korekcija gestikulacijom	1316	1	5	2,41	1,337

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tabela 4.24. Pregled rangiranih nastavnih tehnika

Rang	Naziv nastavne tehnike	Prosek
1.	Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)	4,21
2.	Čitanje naglas	4,11
3.	Popuni praznine (deduktivna gramatika)	3,75
4.	Deduktivna gramatika	3,62
5.	Diktat	3,61
6.	Igranje uloga	3,60
7.	Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	3,54
8.	Prevedi rečenice - vežba vokabulara i gramatike	3,47
9.	Komandovanje	3,41
10.	Prevod književnog teksta	3,36
11.	Rešavanje zadataka / problema	3,30
12.	Sinonimi/ antonimi	3,29
13.	Nauči liste reči napamet	3,05
14.	Jezičke igre	3,04
15.	Izmešani delovi rečenica	3,00
16.	Popuni praznine (induktivna gramatika)	2,85
17.	Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom)	2,70
18.	Informacioni jaz	2,65
19.	Samoispravljanje (self-correction)	2,64
20.	Pisanje sastava	2,55
21.	Igranje uloga (pretense)	2,45
22.	Korekcija gestikulacijom	2,41
23.	Lančani dril	2,40
24.	Gramatička igra ponavljanja	2,32
25.	Učenje dijaloga napamet	2,29
26.	Dril pitanja i odgovora	2,27
27.	Pisanje pasusa	2,25
28.	Dril transformacije	2,22
29.	Minimalni parovi	2,21
30.	Kreativna adaptacija	2,14
31.	Dril višestruke supstitucije	2,06
32.	Primarna aktivacija	2,05

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Rang	Naziv nastavne tehnike	Prosek
33.	Periferno učenje	1,79
34.	Drugi koncert- čitanje, prevod, gramatika; sastavi, odigravanje uloga	1,71
35.	Prvi koncert- čitanje, prevod, gramatika	1,63
36.	Crtanje mapa (slušanje)	1,52
37.	Nastavnik čuti	1,51
38.	Tabele sa rečima u boji	1,45
39.	Tabela glasovi-boje	1,43
40.	Štapici	1,37
41.	Fidelova tabela	1,32

Na 9. mestu je tehnika komandovanja koja pripada metodu totalnog fizičkog odgovora.

Nastavnik izgovara i pokazuje učenicima šta da rade. Kada učenici ovladaju jednostavnijim naredbama, nastavnik zadaje komande koje su složenije i / ili komanduje, a da sam ne pokazuje šta treba da se uradi. Varijacija upotrebe ove tehnike može biti da učenici, kada dovoljno dobro savladaju komande, naredjuju jedni drugima na engleskom jeziku. Cilj ove tehnike je da učenici reaguju na stimulans na stranom jeziku tako što će pokazati izvodeći naredbu da su razumeli šta se od njih očekuje.

Na 10. Mestu je tehnika prevoda književnog teksta koja pripada gramatičko-prevodnom metodu. Ova tehnika slična je tehnici čitanja teksta naglas. Razlika je samo što je ovde u pitanju književni tekst preuzet iz lepe književnosti i što učenici obavezno nakon što su pročitali tekst naglas taj tekst prevode. Kao i kod tehnike čitanja teksta i odgovora na pitanja tekst je izabran tako da se u njemu sadrži gramatika i vokabular koji će biti predmet kasnije prezentacije.

4.1.6. Analiza rezultata

Za sva prethodna pitanja razmotrena u ovoj deskriptivnoj analizi, nije bilo potrebe za interpretacijom rezultata jer se radilo samo o jednostavnom opisivanju dobijenih frekvencija odgovora. Pitanje o meri u kojoj pojedini nastavnici primenjuju pojedine tehnike tesno je povezano sa centralnom temom ovog istraživanja, jer ukazuje

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

na nastavne metode i pristupe u nastavi engleskog jezika. Zbog toga je i na ovom mestu potrebno izneti bar neka tumačenja.

Tehnike čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja i čitanje književnog teksta u nastavi su zastupljene kao jedna tehnika sa varijacijama, a ne kao dve potpuno odvojene tehnike. Naime, nigde tokom opservacija ili intervju sa nastavnicima nije pomenuta upotreba književnih tekstova iz lepe književnosti. Skoro po pravilu su u pitanju narativni tekstovi i dijalozi koje su autori udžbenika sami napisali. Ova tehnika je organizovana tako što prvi put izvodi nastavnik čita naglas, a učenici prate tekst u knjizi ili ga slušaju sa CD-a ili kasete. Zatim učenici čitaju tekst ili delove teksta naglas. U najvećem broju slučajeva može se tvrditi da učenici prevode tekst nakon čitanja, a u jednom dobrom delu i odgovaraju na pitanja razumevanja teksta iz udžbenika ili koja im nastavnik postavlja.

Imajući to u vidu, može se reći da ove dve tehnike možemo posmatrati i kao jednu što dalje govori o veoma velikoj učestalosti njene upotrebe.

Što se ostalih tehnika tiče, učestalost njihove upotrebe potvrdila se i tokom posmatranja časova. Ovde mislimo na popuni praznine-deduktivna gramatika, deduktivne gramatike, igranja uloga, prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike, komandovanje.

Interesantno je primetiti da se tehnika igranja uloga koja je visoko rangirana na lestvici učestalosti tehnika u stvari realizuje kao varijacija ove tehnike, tj. da učenici čitaju (i glume?) tekst iz udžbenika. Tekst je uglavnom u formi dijaloga. S obzirom da osim glume (intonacija, gestikulacija i sl.) učenici ne menjaju tekst niti ga prilagođavaju svojim ličnim izrazima, rečima i sl., ne može se zaključiti da ova varijacija tehnike pripada komunikativnom metodu u najužem smislu. Pa ipak, učestalost njene upotrebe je očigledna. O učestalosti upotrebe govore i rezultati neposrednog posmatranja i intervju sa nastavnicima, a takodje i rezultati fokus-grupnih intervju sa učenicima.

Što se ostalih 31 tehnike tiče, interesantno je primetiti da su neke od njih koje su ovde rangirane ispod 10. Mesta upravo one za koje se pokazalo da imaju više uticaja na uspeh učenika bilo u testu znanja engleske gramatike bilo u testu znanja komunikacije na engleskom jeziku. Taj uticaj je mogao biti pozitivan ili negativan. Mislimo na tehnike kao što su: nauči liste reči napamet, korekcija gestikulacijom, samoispravljanje, pomešani delovi rečenice, pisanje pasusa, učenje dijaloga napamet i slično.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Poslednje na lestvici učestalosti su tehnike Tihog načina: Nastavnik čuti, tabele sa rečima u boji, tabela glasovi-boje, štapići i Fidelova tabela. Sa ovim se delimično slažu i rezultati opservacija časova i intervjui sa nastavnicima. Na osnovu tih rezultata može se zaključiti ne samo da se ove tehnike veoma retko koriste već i da se ne koriste uopšte i da je moguće objašnjenje da su se nastavnici opredeljivali da izaberu odgovor da ih koriste veoma retko smatrajući da je to socijalno poželjan odgovor.

Da zaključimo, na vrhu lestvice učestalosti nalaze se tehnike gramatičko-prevodnog metoda (čitanje teksta naglas i odgovori na pitanja, popuni praznine (deduktivna gramatika) i tehnike direktnog metoda (diktata), totalnog fizičkog odgovora (komandovanje) i tehnika igranja uloga.

Rangirajući po značaju tehnike na ovaj način nastavnici su izrazili stav da je po njima najveći deo vremena i najveću pažnju treba posvetiti čitanju naglas i prevođenju teksta u kome se predstavlja gramatika i / ili vokabular koji će kasnije biti tema obrade teksta. Takođe su značaj dali tehnicima diktata tj. tačnom pisanju reči i prevođenju. Važnost su pridali i tačnim i punim pitanjima i odgovorima.

Rangirajući kao manje važne tehnike induktivne gramatike, rešavanja problema, transformacionog drila i slično, nastavnici su takođe indirektno iskazali stav i za koje tehnike misle da nisu pogodne da se upotrebljavaju u nastavi engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole u Srbiji.

5. Rezultati kvantitativne kauzalne analize anketnog istraživanja

Kako smo u prethodnom poglavlju mogli da sagledamo pojedinačno sagledana obeležja učenika i nastavnika sa stanovišta njihovog pola, godina u nastavi, godina od diplomiranja, načina organizacije nastave i slično.

U ovom poglavlju su prikazani rezultati međusobno povezanih anketiranja učenika, anketiranja njihovih nastavnika, testiranja znanja učenika iz engleskog jezika, kao i registrovanja pratećih objektivnih podataka.

5.1. Objedinjavanje dva anketna istraživanja

Šire istraživanje pristupa i metoda u nastavi engleskog jezika, kako je definisano u poglavlju *Tok istraživanja* pored deskriptivnih, uključuje i kauzalne analize čiji se rezultati ovde prikazuju. Suština je u tome da se neke karakteristike učenika, nastavnika i nastavne situacije, uključujući pristupe metode i tehnike koje koriste nastavnici, analiziraju kao mogući činioci koji uslovljavaju uspešnost učenja engleskog jezika.

Podaci o karakteristikama učenika i jednom delu karakteristika nastavne situacije, prikupljeni su anketnim „Upitnikom za učenike“ koji je opisan u poglavlju Tok istraživanja i u celosti dat u prilogu 1. Iz tog upitnika za kvantitativne analize su korišćeni samo odgovori koje je bilo moguće kvantifikovati, tj. koji su predstavljali varijable numerički izražene odgovarajućim merenim skalama. Na primer, odgovori zatvorenog tipa na pitanje o uslovima za učenje bili su „imam odlične uslove za učenje“, „imam dobre ali ne baš najbolje uslove“ i „uslovi za učenje su mi loši“, pa su se mogli kvantifikovati na numeričkoj skali od 3 do 1 (Terstonova skala). Odgovori otvorenog tipa koji su dati slobodnim tekstom, i odgovori kojima brojevi služe samo kao oznake ili ime za klasiranje na takozvanim nominalnim skalama (na primer po polu : učenik-1, učenica-2) nisu mogli biti uključeni u kvantitativne analize, koje ovde prikazujemo. Takvim postupkom je, od ukupno 20 pitanja iz Upitnika za učenike⁸⁷,

⁸⁷ Vidi prilog 4.2.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

izdvojeno samo devet varijabli (8 nezavisnih i 1 zavisna) koje su uključene u kauzalne kvantitativne analize.

Karakteristike nastavnika i karakteristike nastavne situacije u pogledu pristupa metoda i tehnika koje oni koriste, ispitivane su anketnim „Upitnikom za nastavnike“ koji je takođe opisan u poglavlju Tok istraživanja i u celosti dat u prilogu 4.1.. Naime prvih 15 pitanja Upitnika za nastavnike (na prvoj strani) bilo je dato u sličnoj formi kao i u Upitniku za učenike, neka su bila otvorenog a neka zatvorenog tipa, pa je od njih za kauzalnu analizu izdvojeno šest pitanja čije je odgovore bilo moguće kvantifikovati. Na drugoj strani ovog upitnika bilo je postavljeno složeno 16-to pitanje razloženo na podpitanja ili stavke o nastavnim tehnikama i implicitno metodima i pristupima. Tih stavki (ajtema) bilo je 41, a sve su kvantifikovane na skali Likertovog tipa. Kako je i ranije opisano, uz svaku navedenu tehniku išlo je pitanje „... da li ste ih i u kojoj meri koristili ove školske godine, u 3. i 4. razredu, ove škole?“ . Ponuđeni odgovori su bili : „1- nisam, 2 – jesam, ali retko, 3 - da, povremeno, 4 - da, često, 5 – vrlo često“ (Likertova skala). Cela lista ovih ajtema uključena je u kauzalnu analizu.

Brojčane vrednosti svih na opisani način kvantifikovanih odgovora iz Upitnika za učenike i upitnika za nastavnike su objedinjene unošenjem u jedinstvenu matricu osnovnih podataka, u kompjuterskom programu SPSS. U kolonama ove matrice (tabele) osnovnih podataka bilo je uneto 55 nezavisnih varijabli (8 iz upitnika za učenike, 6 sa prve i 41 sa druge strane upitnika za nastavnike). U kolonama matrice osnovnih podataka su bile unete i nezavisne (rezultirajuće) varijable kao indikatori uspeha u učenju engleskog jezika, koje će biti opisane u odeljku 5.3.

U 1316 redova matrice osnovnih podataka su se nalazili kvantifikovani odgovori svakog anketiranog učenika, grupisani po razredima i odeljenjima, a odgovori svakog nastavnika ponavljali su se uz odgovore svakog od njegovih učenika. Na taj način su odgovori svakog učenika i odgovori njegovog nastavnika predstavljali jedinstvenu jedinicu posmatranja u kauzalnim analizama činilaca uspešnosti u učenju engleskog jezika.

5.2. Lista nezavisnih varijabli

Svaka od 55 nezavisnih varijabli je u matrici osnovnih podataka označena brojem kolone u kojoj su upisivane njene vrednosti (od ispitanika do ispitanika) i posebnim imenom koje podseća na odgovarajuće pitanje u upitnicima. Ta imena nezavisnih varijabli korišćena su kasnije u tabelarnim prikazima rezultata kao i kompjuterskim listinzima. Ovde je sada dat pregled svih 55 nezavisnih varijabli. Svaka od tih nezavisnih varijabli je u ovom istraživanju tretirana kao potencijalni činilac, što znači da će od svih njih biti izdvojen manji broj statistički značajnih potvrđenih činilaca tj. uzročnih korelata uspešnosti u učenju engleskog jezika.

5.3. Sedam zavisnih varijabli

Kauzalne tj. uzročno posledične analize čije rezultate prikazujemo u ovom poglavlju se odnose na utvrđivanje činilaca koji uslovljavaju uspešnost učenja engleskog jezika. Potencijalne činiooci su navedeni u prethodnom odeljku, kao lista nezavisnih varijabli, a ovde će biti definisane zavisne tj. rezultirajuće varijable, kao indikatori ili kriterijumi uspešnosti učenja engleskog jezika.

Bilo bi pogrešno uspešnost učenja engleskog jezika operacionalizovati tj. definisati kao jednu merljivu varijablu, jer ta uspešnost očigledno ima različite aspekte koji su povezani ali i prilično raznorodni. Moguće je, naime, da učenik ima dobru ocenu iz engleskog, a loš uspeh u testu znanja, ili da se loše snalazi sa nekim oblikom upotrebe engleskog jezika, ili obrnuto. Sem toga neki vidovi znanja engleskog su više a neki manje dostupni merenju neophodnom za kvantitativne analize. S obzirom na takvu složenost fenomena uspešnosti u učenju engleskog, ovde je operacionalizovano sedam zavisnih varijabli koje su njegove komponente.

Prva zavisna varijabla „ocena iz engleskog jezika“ je sam po sebi kvantifikovan odgovor učenika na pitanje 19 Upitnika za učenike, koje je glasilo : Koju ocenu imaš iz engleskog jezika, na kraju prošlog polugodišta? Odgovor na ovo pitanje je proveravan i eventualno korigovan uvidom anketara u ocenu upisanu u školskom dnevniku. Kao varijabla ova ocena je posmatrana za svih 1316 ispitanih učenika, bez deljenja po razredima. Ova zavisna varijabla je posmatrana u polaznoj analizi, ali uz

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

određene rezerve u pogledu toga da li je ona „koherentan“ indikator školskog uspeha i u trećem i u četvrtom razredu. Naime, s obzirom na različitosti nastavnih programa engleskog u trećem i četvrtom razredu, može se očekivati da jedni činoci uslovljavaju uspešnost u trećem a drugi činoci u četvrtom razredu. Na primer, neke nastavne metode (tehnike) mogu biti primerenije za jedan a druge za drugi program. Zbog toga kao dve nove posebne varijable operacionalizovane „ocena iz engleskog jezika u III razredu“ čiji su činoci utvrđivani samo za 779 učenika trećih razreda, i „ocena iz engleskog jezika u IV razredu“ čiji su činoci utvrđivani samo za 537 učenika četvrtih razreda.

Školska ocena kao kriterijum uspešnosti učenja engleskog jezika, kao i ostale školske ocene, ima nesumnjive prednosti ali i mane. Sama po sebi ona je kvantifikovana na istovetan način u svim školama u zemlji, lako je dostupna istraživačima i kao iskaz učenika i kao zapis u dokumentima, ali ima „ugrađenu“ manu variranja kriterijuma od škole do škole, od odeljenja do odeljenja i od nastavnika do nastavnika. Kriterijum se u školskom ocenjivanju je obično ujednačen „unutar grupe“ (odeljenja, škole) a neujednačen je u poređenju grupa, recimo u poređenju uspeha učenika iz različitih škola, različitih mesta i slično. Na primer, čak isti nastavnik će u jednom slabijem odeljenju nužno praktikovati niži kriterijum ocenjivanja nego u nekom jačem odeljenju.

Radi prevazilaženja nedostataka školskih ocena kao merila uspešnosti učenja, pored tri navedene, u ovom istraživanju su korišćene još četiri zavisne varijable operacionalizovane kao posebni testovi znanja engleskog jezika.

Zavisna varijabla „Uspeh u testu znanja engleske gramatike u 3. razredu“ je merena posebnim testom znanja iz engleske gramatike koji je pripremljen u skladu sa sadržajima engleske gramatike koji se po nastavnom programu obrađuju u trećem razredu osnovne škole (prilog 3). Ovim testom su ispitivani, naravno, samo učenici trećih razreda.

Na sličan način je merena i zavisna varijabla „Uspeh u testu znanja engleske gramatike u 4. razredu“, posebnim testom samo za učenike četvrtog razreda (prilog 4).

Zavisna varijabla „Uspeh u testu komunikacije na engleskom u 3. razredu“ kao i zavisna varijabla „Uspeh u testu komunikacije na engleskom u 4. razredu“ su merene posebnim testom znanja za komunikaciju na engleskom jeziku prema programu za

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

treći razred (prilog 5) i posebnim testom znanja za komunikaciju na engleskom jeziku prema programu za četvrti razred osnovne škole (prilog 6).

Prema navedenim specifikacijama, lista zavisnih (rezultirajućih) varijabli je:

- Ocena iz engleskog jezika
- Ocena iz engleskog jezika u III razredu
- Ocena iz engleskog jezika u IV razredu
- Uspeh u testu znanja engleske gramatike u 3. razredu
- Uspeh u testu znanja engleske gramatike u 4. razredu
- Uspeh u testu komunikacije na engleskom u 3. razredu
- Uspeh u testu komunikacije na engleskom u 4. razredu.

5.4. Metod višestruke korelacione (regresione) analize

Glavni analitički metod u ovom delu istraživanja pristupa i metoda u nastavi engleskog jezika je višestruka korelaciona analiza, poznata i kao regresiona analiza. Tom analizom se utvrđuje da li i u kojoj meri skupina nezavisnih varijabli određuje (uslovljava ili uzrokuje) vrednost jedne zavisne tj. rezultirajuće varijable. Ona spada u metode multivarijatne istraživačke statistike, i u utvrđivanju složenih uzročno-posledičnih (kauzalnih) odnosa, i smatra se znatno pouzdanijom od uobičajenih tehnika elementarne statistike, kao što je poređenje procenata, poređenje srednjih vrednosti, ili recimo računanje korelacije između samo jedne nezavisne i jedne zavisne varijable (dakle, bivarijatno). Razliku između multivarijatnog (multivariate) i bivarijatnog pristupa u korelacionoj analizi možemo ilustrovati jednim hipotetskim primerom. Ako bismo računali korelaciju (Pirsonov „r“ koeficijent korelacije) između telesne visine učenika i njihovog uspeha u testu znanja iz engleskog jezika, verovatno bismo utvrdili da postoji statistički značajna „uslovljenost“ znanja visinom. Ako bismo zatim uradili višestruku korelacionu analizu u kojoj su nezavisne varijable pored „telesne visine učenika“, i varijable „broj godina učenja engleskog“, „koeficijent inteligencije učenika“, „godine starosti učenika“ i recimo „broj završenih razreda u školovanju“, slika bi se promenila. Pokazalo bi se da je prvobitno utvrđena veza između „telesne visine učenika“ i njegovog „uspeha u testu znanja iz engleskog jezika“ samo prividna,

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

jer proizlazi iz toga što su učenici koji duže uče engleski stariji i više „izrasli“. Kao statistički značajni višestruki korelati „uspeha u testu znanja iz engleskog jezika“, tj. njegovi stvarni uzročni činiooci, verovatno bi preostali samo „broj godina učenja engleskog“ i „koeficijent inteligencije učenika“.

Statističari razlikuju veći broj koeficijenata koje nudi višestruka regresiona analiza ali za potrebe ovog istraživanja biće korišćeni samo „R“ koeficijent višestruke korelacije, koeficijenti parcijalne korelacije, i očitavanje njima odgovarajućih nivoa statističke značajnosti.

Koeficijent višestruke korelacije („R“) pokazuje da li i u kojoj meri sve posmatrane nezavisne varijable, kao međusobno povezana celina činilaca, uslovljavaju zavisnu varijablu. Maksimalna teorijska vrednost ovog koeficijenta je $R=1$, ali ona se može pojaviti kada su varijable čvrsto determinisane recimo fizičkim zakonima (slaganje sila, sumiranje težina i slično). U istraživanjima iz oblasti društvenih nauka determinisanost posmatranih pojava je znatno manja, pa se koeficijenti višestruke korelacije veći od 0,50 smatraju visokim ili veoma visokim. Statistički značajnost „R“ koeficijenta je, međutim, veoma osetljiva na broj merenja, u slučaju anketnih istraživanja na broj ispitanika u posmatranom uzorku. Prosto rečeno, kod velikih uzoraka sigurnost zaključivanja je veća, pa i relativno mali koeficijenti korelacije mogu biti statistički značajni.

Koeficijenti parcijalne korelacije teorijski takođe mogu imati vrednosti od -1 do +1, a i njihova značajnost se ocenjuje na isti način kao i kod „R“ koeficijenta, ili kao kod „r“ koeficijenta korelacije. U višestrukoj korelacionoj analizi se za svaku nezavisnu varijablu posebno izračunava koeficijent parcijalne korelacije kao i njegova statistička značajnost. One nezavisne varijable čiji se koeficijenti parcijalne korelacije pokažu kao statistički značajni predstavljaju potvrđene uzročne korelate koji determinišu zavisnu tj. rezultirajuću varijablu. Na taj način se od većeg broja potencijalnih činilaca izdvaja manji broj dokazanih činilaca koji zaista utiču na posmatranu zavisnu varijablu, u našem slučaju jednu od 7 varijabli odabranih za merenje uspeha u učenju engleskog jezika.

U daljim odeljcima ovog poglavlja biće razmotreno sedam višestrukih korelacionih analiza - za utvrđivanje činilaca svake od 7 zavisnih varijabli po jedna.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Prvu od tih analiza razmotrićemo u sledećem odeljku kao ilustraciju osnovne logike ovog analitičkog metoda, i istovremeno kao prikaz početnih rezultata.

**5.5. Činioci koji utiču na ocenu iz engleskog kod svih učenika III i
IV razreda**

Rezultati prikazani u ovom odeljku predstavljaju činioce koji utiču na visinu školske ocene iz engleskog jezika, utvrđene višestrukom korelacionom analizom u koju su uključeni svi učenici (bez separatizovanja po razredima) i svih varijabli odjednom. Kompjuterski listing, kojim je detaljnije prikazana ova regresiona analiza, nalazi se u prilogu 7, a ovde prikazujemo delove iz kojih se vidi kako je iz svih 55 nezavisnih varijabli izdvojeno 8 statistički značajnih korelata tj. činilaca koji zaista utiču na visinu ocene iz engleskog.

Kriterijum na osnovu koga su iz skupine potencijalnih korelata izdvajani potvrđeni korelati bio je nivo statističke značajnosti parcijalne korelacije između određene nezavisne varijable sa zavisnom varijablom. Statističke značajnosti (significance) je utoliko veća ukoliko je manja verovatnoća da se posmatrana vrednost parcijalne korelacije javi slučajno. Ukoliko je verovatnoća tog slučajnog javljanja jednaka ili manja od 5 stotih delova ($p \leq 0,05$) to znači da je sa 95 % sigurnosti potvrđeno da se radi o statistički značajnom korelatu. U pregledu 5.5.1.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pregled rezultata 5.5.1.

Nezavisne varijable i potvrđeni korelati rangirani prema vrednostima njihovih

koeficijenata parcijalne analize

	Koeficijenti parcijalne korelacije	Statistička značajnost p=...
Ocena iz srpskog jezika	0,536	0,000
Samostalno izrada vežbi	0,215	0,000
Da li voli engleski	0,160	0,000
Razumevanje objašnjenja	0,132	0,000
Diktat	0,085	0,013
Dril višestruke supstitucije	0,082	0,016
Primarna aktivacija	0,060	0,077
Nastavnik ćuti	0,050	0,146
Nauči liste reči napamet	0,048	0,160
Godine učenja engleskog	0,047	0,172
Informacioni jaz	0,045	0,192
Tabele sa rečima u boji	0,040	0,245
Crtanje mapa (slušanje)	0,034	0,322
Pisanje pasusa	0,027	0,429
Samostalna izrada domaćeg	0,024	0,475
Fidelova tabela	0,022	0,518
Prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike	0,020	0,556
Igranje uloga	0,020	0,559
Drugi koncert- čitanje, prevod, gramatika; sastavi, odigravanje uloga	0,016	0,646
	Koeficijenti parcijalne korelacije	Statistička značajnost p=...
Korišćenje plana iz priručnika	0,011	0,748
Godine u nastavi do IV razreda	0,010	0,769
Broj godina od diplomiranja	0,007	0,839

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

	Koeficijenti parcijalne korelacije	Statistička značajnost p=...
Pisanje plana časa	0,005	0,889
Dril transformacije	0,004	0,899
Privatni časovi van škole	0,002	0,950
Rešavanje zadataka / problema	0,001	0,973
Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)	-0,003	0,937
Kreativna adaptacija	-0,003	0,922
Čitanje naglas	-0,004	0,900
Samoispravljanje (self-correction)	-0,004	0,917
Uslovi za učenje	-0,008	0,821
Sinonimi/ antonimi	-0,010	0,768
Pisanje sastava	-0,011	0,758
Prvi koncert- čitanje, prevod, gramatika	-0,011	0,753
Jezičke igre	-0,011	0,739
Lančani dril	-0,015	0,662
Komandovanje	-0,017	0,626
Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom)	-0,018	0,608
Izmešani delovi rečenica	-0,018	0,589
Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	-0,021	0,532
Tabela glasovi-boje	-0,026	0,441
	Koeficijenti parcijalne korelacije	Statistička značajnost p=...
Učenje dijaloga napamet	-0,032	0,348
Periferno učenje	-0,035	0,300
Popuni praznine (induktivna gramatika)	-0,039	0,258
Deduktivna gramatika	-0,040	0,242
Popuni praznine (deduktivna gramatika)	-0,041	0,228
Dril pitanja i odgovora	-0,053	0,123

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

	Koeficijenti parcijalne korelacije	Statistička značajnost p=...
Minimalni parovi	-0,054	0,114
Igranje uloga (podražavanje)	-0,057	0,094
Štapići	-0,065	0,057
Razgledanje knjige i radne sveske	-0,075	0,028
Korekcija gestikulacijom	-0,106	0,002

Vidi se da je od ukupno 55 nezavisnih varijabli ⁸⁸ analizom potvrđeno tj. utvrđeno osam statistički značajnih korelata ili činilaca koji utiču na visinu školske ocene iz engleskog jezika. Najvažniji rezultati višestruke korelacione analize činilaca ocena iz engleskog, posle šireg pregleda 5.5.1., sada će biti dati i sažeto pregledom 5.5.2. radi fokusiranja na manji broj potvrđenih korelata, ali i kao objašnjenje modela prikazivanja ostalih rezultata, u daljim odeljcima ovog poglavlja.

Prvi cilj tog tipa analiza je da se utvrdi da li sve posmatrane nezavisne varijable, kao međusobno povezana celina činilaca, u statistički značajnoj meri uslovljavaju školske ocene iz engleskog jezika.

Drugi cilj tih analiza je da se iz cele liste nezavisnih varijabli izdvoje one koje su statistički značajni korelati, tj. uzročni činoci školske ocene iz engleskog jezika.

Rezultati u prvom redu tabele 1. se odnose na prvi cilj. Koeficijent višestruke korelacije $R=0,744$ je vrlo visok, jer bi njegova teorijski maksimalna vrednost mogla biti 1,000. Ta vrednost koeficijenta višestruke korelacije je statistički značajna znatno iznad uobičajenih graničnih vrednosti statističke značajnosti ($p=0,05$ ili $p=0,01$). Utvrđeni statistička značajnost pokazuje da je verovatnoća da se ovako visoka vrednost R koeficijenta pojavi slučajno, manja od jednog hiljaditog dela ($< 0,000$), a za konstatovanje statističke značajnosti bi bilo dovoljno da je ta verovatnoća jednaka ili manja od $p=0,05$.

Može se, dakle, konstatovati da se među posmatranih 55 nezavisnih varijabli nalaze činoci koji vrlo značajno uslovljavaju školsku ocenu anketiranih učenika. Utvrđena statistička značajnost i reprezentativnost uzorka naših ispitanika ukazuju da

⁸⁸ U pregledu 5.5.1. izlistano je 54 nezavisne varijable jer je jedna (Godine u nastavi) automatski isključena, kako statističari kažu zbog problema „singularnosti“.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

se ovaj rezultat može uopštiti na čitavu populaciju učenika III i IV razreda osnovnih škola u Srbiji.

Odgovor na pitanje koje nezavisne varijable pojedinačno predstavljaju statistički značajne uzročnike (činioc) uspeha u učenju engleskog jezika merenog školskom ocenom, već je dat rezultatima iz pregleda 5.5.1 . Ti rezultati su u vezi sa drugim ciljem naše višestruke korelacione analize, a sažeto su pokazani u donjem delu pregleda 5.5.2., kao koeficijenti parcijalnih korelacija i njihova značajnost. Za razliku od koeficijenta višestruke korelacije (R) koji pokazuje celinu uslovljenosti zavisne varijable celom listom 55 nezavisnih varijabli, parcijalna korelacija pokazuje parcijalni uticaj pojedinih nezavisnih varijabli sa te liste.

Kako se vidi, najjači uzročni korelat (činilac) ocene iz engleskog je „ocena iz srpskog jezika“. To znači da je veoma verovatno da će učenik koji ima veću ocenu iz srpskog jezika imati veću ocenu i iz engleskog jezika

U sledećem redu je prikazan drugi činilac koji ima upola slabiji uticaj . On je označen skraćenim nazivom „samostalna izrada vežbi” i odnosi se na to da li je učenik u stanju da samostalno uradi vežbe na času engleskog. I ovde je korelacija pozitivna, što znači da ukoliko je učenik samostalniji u vežbama na času, utoliko je i njegova ocena iz engleskog viša.

Činilac treći po jačini „da li voli engleski” izražava stepen naklonosti učenika prema engleskom, a kao pozitivan korelat znači da ukoliko učenik više voli ovaj predmet, utoliko će imati bolju ocenu iz njega.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pregled rezultata 5.5.2.

Rangiranost korelata ocene engleskog jezika na celom uzorku po razredima

Korelati	Koeficijent parcijalne korelacije	Značajno na nivou p=...
Ocena iz srpskog jezika	0,536	0,000
Samostalna izrada vežbi	0,215	0,000
Da li voli engleski	0,160	0,000
Razumevanje objašnjenja	0,132	0,000
Diktat	0,085	0,013
Dril višestruke supstitucije	0,082	0,016
Razgledanje knjige i radne sveske samostalno	-0,075	0,028
Korekcija gestikulacijom	-0,106	0,002
R=0,744 Značajan na nivou p=0,000		

Činilac „razumevanje objašnjenja“ predstavlja kvantifikovan odgovor učenika na pitanje da li razume nastavnikova objašnjenja na času engleskog. Značenje ovog pozitivnog korelata je da učenik ima bolju ocenu iz engleskog ukoliko potpunije razume nastavnikova objašnjenja na času.

Peti korelat „Tehnika 1.2.6. Diktat“ pokazuje da učenici čiji nastavnici, po svojoj izjavi više koriste nastavnu tehniku „diktat“, imaju nešto više ocene iz engleskog jezika.

Sledeći je zadnji pozitivan korelat „Tehnika 1.3.3. “Dril višestruke supstitucije“. Kao i prethodni, ovaj činilac ima skroman ali statistički značajan uticaj na ocenu iz engleskog.

Negativni korelat „razgledanje knjige i radne sveske“ pokazuje da učenik koji u većoj meri razgleda knjigu i radnu svesku i ponavlja ono što se radilo na času engleskog, ima utoliko manju ocenu iz ovog predmeta. Uticaj ovog činioca je veoma skroman ali je statistički značajan.

Negativan je i korelat „Tehnika 1.5.4. korekcija gestikulacijom” koji znači da učenici imaju utoliko manju ocenu iz engleskog ukoliko njihov nastavnik, po sopstvenoj izjavi, više koristi tu tehniku.

Radi ilustrovanja osnovne logike povezanosti navedenih korelata sa ocenom iz engleskog jezika, mogu poslužiti podaci iz tabele 5.5.3.

Tabela 5.5.3. Odnos ocene iz srpskog i engleskog jezika

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Ocena iz engleskog		Ocena iz srpskog		Ukupno
		3 i manje	4 i 5	
	3 i manje	116	133	249
	4 + 5	56	997	1053
	Ukupno	172	1130	1302

Ovom dvoulaznom tabelom su prikazane ocene iz engleskog i srpskog jezika za 1302 učenika za koje su u anketnim upitnicima postojali potpuni podaci o obe posmatrane varijable. Kako se vidi 997 ili 77% učenika koji su imali bolje ocene (ocenu 4 ili 5) iz srpskog istovremeno su dobili bolje ocene iz engleskog. Dakle, velika većina onih koji su uspešni u učenju srpskog, uspešni su i u učenju engleskog jezika

Naravno ovako upečatljivu tabelarnu ilustraciju moguće je napraviti samo za najjače korelate, dok slične tabele za slabije korelate ne daju tako jasnu sliku. Dvoulaznim tabelama se prikazuje samo „bivarijatna“ povezanost dveju varijabli, pa kako je na prethodnim stranama razjašnjeno, ona može biti kontaminirana nekim skrivenim prividnim ili maskiranim vezama sa drugim mogućim činiocima.

U narednim odeljcima će na sličan način biti prikazani rezultati još šest višestrukih korelacionih analiza za svaku zavisnu varijablu po jedna, i to bez interpretacije jer će interpretaciji rezultata i zaključcima biti posvećeno posebno poglavlje.

5.5.1. Još jedan vid separatizovanja analiza

U tački 5.4. ovog poglavlja, je kao osnovni vid separatizovanja navedeno pravljenje višestrukih korelacionih analiza za utvrđivanje činilaca koji uslovljavaju „ocenu iz engleskog jezika“, „uspeh u testu znanja engleske gramatike“ i „uspeh u testu komunikacije na engleskom“ i to posebno (separatno) po razredima. Na taj način pored već razmotrene analize kojom je odjednom obuhvaćeno svih 55 nezavisnih varijabli, i svih 1316 ispitanika, planirano je još tri analize posebno za 779 učenika trećih razreda, i tri analize posebno za 537 učenika četvrtih razreda. U vezi sa takvim separatizovanjem pojavio se problem odnosa broja varijabli i broja ispitanika. Statističari skreću pažnju da preveliki broj uključenih nezavisnih varijabli može da umanjí pouzdanost dobijenih rezultata. To nije slučaj sa našom početnom analizom jer

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

55 odjednom uključenih varijabli nije mnogo u odnosu na 1316 ispitanika, ali može „izobličiti“ rezultate ako se sve te varijable istovremeno uključe u analizu 537 pa i 779 slučajeva. Zbog toga je u ovom delu našeg istraživanja, pored separatizovanja ispitanika po razredima, primenjeno i separatizovanje ukupnog broja varijabli tako što su one uključivane deo po deo.

Postupak uključivanja delova ukupnog broja varijabli tekao je tako što su prvo urađene dve pripremne višestruke korelacione analize, a zatim i treća finalna analiza. U prvu pripremnu analizu uključeno je prvih 28 varijabli, a u drugu preostalih 27, što čini približno dve polovine ukupnog broja od 55 nezavisnih varijabli. One nezavisne varijable čije su parcijalne korelacije sa zavisnom varijablom bile na nivou, ili blizu nivoa statističke značajnosti ($p < 0,01$; $p < 0,05$ ili $p < 0,10$) bar u jednoj od dveju pripremnih analiza, spojene su i kao izbor nezavisnih varijabli uključene u treću, finalnu višestruku korelacionu analizu. Takvih finalnih analiza je napravljeno ukupno šest, za svaku nezavisnu varijablu po jedna (od druge do sedme n.v.). Tok ovog postupka detaljnije je prikazan na primeru (trodelne) analize činilaca zavisne varijable "Ocena iz engleskog jezika u III razredu", koji je dat u pregledu 5.5.1.1. i narednim redovima su samo kratko navedene informacije o izboru nezavisnih varijabli uključenih u finalne analize.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pregled 5.5.1.1.

Separatizovanje višestrukih korelacionih analiza "trodelnim" uključivanjem nezavisnih varijabli

Uključene nezavisne varijable Zavisna Varijabla	Prvih 28 nezavisnih varijabli	Drugih 27 nezavisnih varijabli	Izbor nezavisnih varijabli (potencijalnih korelata)	Broj utvrđenih korelata (uzročnih činilaca)
Ocena iz engleskog jezika u III razredu	9 verovatno značajnih korelata	13 verovatno značajnih korelata	22 verovatno značajnih korelata	12 značajnih korelata
Ocena iz engleskog jezika u IV razredu	5 verovatno značajnih korelata	10 verovatno značajnih korelata	15 verovatno značajnih korelata	6 značajnih korelata
Uspeh u testu znanja engleske gramatike u III razredu	9 verovatno značajnih korelata	13 verovatno značajnih korelata	22 verovatno značajnih korelata	9 značajnih korelata
Uspeh u testu znanja engleske gramatike u IV razredu	7 verovatno značajnih korelata	2 verovatno značajna korelata	9 verovatno značajnih korelata	6 značajnih korelata
Uspeh u testu komunikacije na engleskom u III razredu	5 verovatno značajnih korelata	7 verovatno značajnih korelata	12 verovatno značajnih korelata	6 značajnih korelata
Uspeh u testu komunikacije na engleskom u IV razredu	11 verovatno značajnih korelata	5 verovatno značajnih korelata	16 verovatno značajnih korelata	7 značajnih korelata

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

5.5.1.1. Činioci ocene iz engleskog u trećim razredima

Uzročni činioci, odnosno 12 statistički značajnih korelata koji uslovljavaju ocenu iz engleskog jezika u trećim razredima, prikazani su Pregledom rezultata 5.5.2.

Rezultati regresione analize 22 izabrane varijable u odnosu na ocenu iz engleskog jezika na uzorku ispitanika III Razreda osnovne škole, njih 779 su izraženi R koeficijentom 0,741 na nivou značajnosti 0,000. To je vrlo visoka vrednost koeficijenta višestruke korelacije, i značajnost znatno viša od neophodne.

Pregled rezultata 5.5.1.1.1.		
Rangirani korelati ocene engleskog jezika učenika 3. razreda		
Naziv korelata	Parcijalna korelacija	Značajno na nivou ...
Ocena iz srpskog	0,542	0,000
Samostalna izrada vežbi na času	0,230	0,000
Igranje uloga	0,188	0,000
Razumevanje objašnjenja	0,167	0,000
Da li voli engleski	0,164	0,000
Nauči liste reči napamet	0,144	0,000
Učenje dijaloga napamet	0,131	0,001
Periferno učenje	0,097	0,011
Dril transformacije	0,085	0,027
Izmešani delovi rečenica	-0,078	0,041
Primarna aktivacija	-0,100	0,009
Popuni praznine (induktivna gramatika)	-0,105	0,006
R=0,741 značajnost p=0,000 (12 korelata)		

Rangirani korelati prikazani u pregledu rezultata 5.5.2., pokazuju da su na nivou značajnosti 0,000 sledeće parcijalne korelacije: na prvom mestu je „ocena iz srpskog jezika“ 0,542, zatim na 2. Mestu „samostalna izrada vežbi na času“ sa parcijalnom korelacijom 0,230, na 3. mestu je „tehnika igranja uloga“ (koja pripada komunikativnom metodu) sa parcijalnom korelacijom 0,188, zatim sledi „razumevanje objašnjenja“ sa parcijalnom korelacijom 0,167 na 4. mestu, „da li voli engleski“ sa 0,164 na 5. mestu i na 6. mestu „tehnika nauči liste reči napamet“ sa parcijalnom

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

korelacijom 0,144 koja pripada gramatičko-prevodnom metodu. Na nivou značajnosti 0,001 nalazi se 7. Rangirani korelat „tehnika učenja dijaloga napamet“ koja pripada audio-lingvalnom metodu.

Slično kao i u slučaju ukupnog uzorka, ocena iz srpskog jezika sa viskom parcijalnom korelacijom i nivoom značajnosti od 0,000 utiče na uspeh tj. na ocenu učenika 3. razreda iz engleskog jezika. Korelati „Samostalnost u izradi zadatih vežbi“ po rangi na 2. mestu i „Da li razume objašnjenja“, rangiran 4. spadaju u sam nastavni proces i razumljivo je da su visoko rangirani.

Interesantno, na 3. Mestu je tehnika igranja uloga koja utiče na uspeh iz engleskog jezika tj. ocenu. Moguće objašnjenje može biti da što veću važnost nastavnici pridaju komunikativnom aspektu jezika tj. komunikativnoj kompetenciji i usmenoj komunikaciji, to je veća ocena njihovih učenika iz engleskog jezika. Iako način na koji je sama tehnika primenjivana u nastavi, a o čemu svedoče opservacije časova, nije strogo gledano ono što se podrazumeva pod igranjem uloga, već se više može nazvati kvazi igranjem uloga⁸⁹, ipak što je veći značaj koji nastavnik pridaje ovoj tehnici i njegova procena uspešnosti učenika u njenom izvođenju, to je, čini se, i učenikova ocena veća. Interesantno je primeti da se ova tehnika rangirala na višem mestu od onih tehnika koje su u najvećoj meri primećene tokom opservacija časa, i o kojima su učenici govorili tokom fokus-grupnih intervjua, a to su čitanje tekstova naglas, deduktivna gramatika i učenje reči. Tehnika učenja reči napamet je samo jedna od mogućih tehnika učenja reči, a svakako je najrasprostranjenija u školama u Srbiji.

Što se negativnih korelata tiče, tehnika popuni praznine (induktivna gramatika) koja je na nivou značajnosti 0,006 i sa parcijalnom korelacijom -0,105, a pripada direktnom metodu čini se da utiče negativno na ocenu iz engleskog jezika učenika III razreda.

5.5.1.2. Činioci znanja engleske gramatike u trećim razredima

Regresiona analiza izbora 22 varijable u odnosu na test znanja iz gramatike na uzorku 779 učenika III razreda pokazala je koeficijent višestruke korelacije $R=0,470$

⁸⁹ Vidi kvalitativni deo istraživanja i poglavlje o opservacijama časova i poglavlje o fokus-grupnim intervjuima

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

na nivou značajnosti 0,000. To znači što je R koeficijent prilično visok i statistički značajan - znatno iznad graničnih nivoa značajnosti (iznad 0,05 i 0,01).

Tehnike koje imaju pozitivnu korelaciju sa testom znanja iz gramatike na nivou značajnosti 0,000 su „minimalni parovi” sa koeficijentom parcijalne korelacije 0,282 i „lančani drill” sa p. koeficijentom 0,196 (koje obe pripadaju audiolingvalnom metodu).

Na nivou značajnosti 0,018 je „tehnika samoispravljanja” koja ima parcijalnu korelaciju 0,090 i koja pripada direktnom metodu.

Tehnika izmešanih delova rečenice (scrambled sentences), koja pripada komunikativnom metodu, se pokazala kao pozitivan korelat sa relativno malom parcijalnom korelacijom od 0,085 ali koja je statistički značajna na nivou $p=0,026$.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pregled rezultata 5.5.1.2.1.

Rangirani korelati znanja engleske gramatike učenika 3. razreda

Naziv korelata	Parcijalna korelacija	Značajno na nivou ...
Minimalni parovi	0,282	0,000
Lančani drill	0,196	0,000
Samoispravljanje (self-correction)	0,090	0,018
Izmešani delovi rečenica	0,085	0,026
Nastavnik ćuti	-0,079	0,038
Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	-0,087	0,022
Fidelova tabela	-0,091	0,017
Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)	-0,126	0,001
Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom)	-0,130	0,001
R=0,470 - značajnost p=0,000 (9 korelata)		

Navedene četiri tehnike su u pozitivnoj korelaciji sa uspehom pokazanim na testu znanja engleske gramatike, a to znači da ukoliko su one više zastupljene u nastavi utoliko je i uspeh na ovom testu bolji.

Preostala četiri činioaca su tehnike koje su se pokazale kao negativni korelati uspeha na testu znanja engleske gramatike. Negativna parcijalna korelacija ovde znači da ukoliko je nastavnik više koristio određenu nastavnu tehniku (prema njegovim odgovorima u upitniku) utoliko su njegovi učenici imali slabiji rezultat na testu znanja iz engleske gramatike. Ovakve negativne korelate je teže interpretirati nego pozitivne, ali i tu postoje moguća objašnjenja kojima ćemo se pozabaviti u odeljcima vezanim za interpretaciju rezultata.

5.5.1.3. Činioci znanja komunikacije na engleskom u trećim razredima

Regresiona analiza izbora 12 varijabli u odnosu na uspeh u testu komunikacije na engleskom, za uzorak učenika 3. razreda pokazala je koeficijent višestruke korelacije $R=0,272$ na nivou značajnosti $p=0,000$. Veličina R koeficijenta je relativno mala, ali je njegova statistička značajnost vrlo visoka verovatno zato što je zasnovana na velikom uzorku od 779 anketiranih učenika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Četiri pozitivna korelata pokazuju statistički značajne parcijalne korelacije važne za uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku. Najjače deluje „diktat”, koji pripada direktnom metodu, sa parcijalnom korelacijom 0,160, na nivou značajnosti 0,000. Prema ovom rezultatu, ukoliko nastavnik češće koristi diktat, uspeh u testu komunikacije je bolji. Na 2. Mestu je tehnika popuni praznine (induktivna gramatika) koja pripada komunikativnom metodu, sa parcijalnom korelacijom 0,110 i na nivou značajnosti 0,003. To pokazuje da ako se više koristi tehnika „popuni praznine”, bolje je znanje komunikacije. Na 3. mestu „čitanje naglas” (direktni metod), sa parcijalnom korelacijom 0,097 i nivoom značajnosti 0,010 koja joj pripada, pokazuje da i ovaj metod poboljšava uspeh na testu komunikacije. Na 4. mestu je pisanje plana časa sa parcijalnom korelacijom 0,076 i nivoom značajnosti 0,042.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pregled rezultata 5.5.1.3.1.

Rangirani korelati znanja komunikacije učenika 3. Razreda

Naziv korelata	Parcijalna korelacija	Značajno na nivou ...
Diktat	0,160	0,000
Popuni praznine (induktivna gramatika)	0,110	0,003
Čitanje naglas	0,097	0,010
Pisanje plana časa	0,076	0,042
Deduktivna gramatika	-0,130	0,001
Kreativna adaptacija	-0,178	0,000
R=0,272 - značajnost p=0,000 (6 korelata)		

Negativnu korelaciju sa uspehom na testu komunikacije na engleskom jeziku imaju dva korelata. Jedan je „tehnike deduktivne gramatike” koja pripada gramatičko-prevodnom metodu sa parcijalnom korelacijom -0,130 na nivou značajnosti 0,001. Drugi negativni korelat je „kreativna adaptacija” koja pripada metodu sugestopedije, sa parcijalnom korelacijom -0,178 na nivou značajnosti 0,000. Značenje koje proizlazi iz jedne negativne parcijalne korelacije je : ukoliko je u nastavi zastupljenija tehnika „deduktivna gramatika ”, utoliko je uspeh na testu znanja komunikacije na engleskom manji. Iz zadnje negativne korelacije proizlazi značenje : ukoliko je u nastavi zastupljenija tehnika „kreativne adaptacije”, utoliko je uspeh na testu znanja komunikacije na engleskom manji.

5.5.1.4. Činioci ocena iz engleskog u četvrtim razredima

Na osnovu višestrukih regresionih analiza dva dela nezavisnih varijabli i zavisne varijable „ocena iz engleskog jezika“ na uzorku učenika IV razreda došlo se do izbora 15 varijabli – potencijalnih korelata. Od toga na uspeh iz engleskog jezika tj. na ocenu utiču sledeći korelati na nivou značajnosti 0,000 i to poređane po jačini uticaja, tj. po veličini parcijalne korelacije: „ocena iz srpskog jezika“, „samostalna izrada vežbi na času“, „razumevanje objašnjenja nastavnika“, „da li voli engleski“. Na nivou

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

značajnosti 0,002 nalazi se korelat – „tehnika- dril pitanja i odgovora“, a na nivou značajnosti 0,004 „tehnika prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike“; obe pozitivni korelati.

Pregled rezultata 5.5.1.4.1.

Rangirani korelati ocene iz engleskog jezika učenika 4. razreda

Naziv korelata	Parcijalna korelacija	Značajno na nivou ...
Ocena iz srpskog	0,553	0,000
Samostalna izrada vežbi na času	0,203	0,000
Razumevanje objašnjenja	0,189	0,000
Da li voli engleski	0,180	0,000
Dril pitanja i odgovora	0,143	0,002
Prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike	0,136	0,004
R=0,729 značajnost p=0,000 (6 korelata)		

Kao najviši rangirani korelat javlja se „ocena iz srpskog jezika“. Stepen korelacije je iznad nivoa značajnosti i ukazuje na jake veze između znanja srpskog jezika i ocene iz engleskog jezika.

Sledeći po snazi je korelat „samostalna izrada vežbi na času“ koji se odnosi na to u kojoj meri sposobnost da tokom časa samostalno radi vežbe koje mu je nastavnik zadao utiče na uspeh, tj. ocenu iz engleskog jezika. Ovaj korelat spada u sferu nastavnog procesa i sferu teorije znanja.

Korelat „razumevanja objašnjenja“ odnosi se na to u kojoj meri razumevanje nastavnikovih objašnjenja tokom časa utiče na uspeh tj. ocenu iz engleskog jezika i takodje se, kao i prethodno navedeni korelat odnosi na nastavni proces tj. usklađenost nastavnikovih objašnjenja uzrastu učenika, stepenu njihovog kognitivnog razvoja, njihovim interesovanjima i stilovim učenja.

Činilac da li voli engleski odnosi se na stav učenika prema učenju engleskog jezika i rangiran je na 4. mestu. Što je stav prema učenju engleskog jezika pozitivniji, to je i uspeh iz engleskog jezika bolji.

Osim gore navedenih korelata koji spadaju u oblast nastavnog procesa, a takodje i stava učenika prema učenju engleskog jezika na uspeh iz engleskog jezika, tj. na ocenu pozitivno utiču i tehnike: „dril pitanja i dogovora“ koja pripada

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

audiolingvalnom metodu i tehnika „prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike“, koja pripada gramatičko-prevodnom metodu.

Iako je jačina uticaja ovih dvaju tehnika manja nego kod prethodno navedenih korelata ipak njihovo skromno dejstvo sumativno sa drugim uticajima uslovljava ocenu iz engleskog jezika.

5.5.1.5. Činioci znanja engleske gramatike u četvrtim razredima

Korelati utvrđeni regresionom analizom kao činioci koji uslovljavaju uspešnost u testu znanja engleske gramatike za učenike četvrtog razreda, prikazani su Pregledom rezultata 5.5.1.5.1.

Pregled rezultata 5.5.1.5.1.

Rangirani korelati znanja engleske gramatike učenika 4. razreda

Naziv korelata	Parcijalna korelacija	Značajno na nivou ...
Ocena iz srpskog	0,149	0,002
Godine u nastavi	0,145	0,002
Korišćenje plana iz priručnika	0,130	0,006
Broj godina od diplomiranja	-0,124	0,009
Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	-0,134	0,005
Sinonimi / antonimi	-0,162	0,001
R=0,309 značajnost p=0,000 (6 korelata)		

Činioci koji povoljno utiču na uspeh u testu znanja iz gramatike engleskog jezika u IV razredu osnovne škole su pozitivni korelati „ocena iz srpskog jezika“, „godine u nastavi“, i „korišćenje plana iz priručnika“. To znači da ukoliko je ocena određenog učenika iz srpskog jezika veća, ukoliko je njegov nastavnik veći broj godina u proveo u nastavi i ukoliko on češće koristi plan nastave iz priručnika za nastavnike, utoliko je verovatnije da će taj učenik imati bolji rezultat na testu znanja iz gramatike engleskog jezika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Na uspeh na testu znanja iz gramatike na negativan način utiču „broj godina od diplomiranja“, tehnika „pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja ciljne gramatike“ i tehnika „sinonima i antonima“. Značenje je obrnuto proporcionalno : ukoliko su ove varijable (negativni korelati) više izraženi, utoliko je uspeh na testu znanja iz gramatike engleskog jezika u IV razredu – lošiji.

5.5.1.6. Činioci komunikacije na engleskom u četvrtim razredima

Rezultati u vezi sa uzročnim činiocima (korelatima) koji utiču na uspeh u testu znanja komunikacije na engleskom za učenike četvrtog razreda, prikazani su Pregledom rezultata 5.5.1.6.1.

Regresiona analiza 16 izabраниh nezavisnih varijabli i uspeha u testu komunikacije učenika 4. razreda na uzorku od 537 učenika, pokazala je koeficijent višestruke korelacije $R=0,494$ na nivou značajnosti 0,000. Vrednost ovog koeficijenta je umereno visoka, ali s obzirom na veličinu ispitanog uzorka učenika, njegova statistička značajnost je vrlo visoka.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Pregled rezultata 5.5.1.6.1.

Rangirani korelati znanja komunikacije učenika 4. Razreda

Naziv korelata	Parcijalna korelacija	Značajno na nivou ...
Pisanje plana časa	,210	,000
Ocena iz srpskog	,170	,000
Diktat	,138	,004
Popuni praznine (deduktivna gramatika)	,114	,018
Privatni časovi van škole	,108	,024
Godine u nastavi	,099	,039
Štapici	-,147	,002
R=0,494 značajnost p=0,000 (7 korelata)		

Rangirani korelati koji pozitivno utiču na test komunikacije su na 1. Mestu „pisanje plana

časa“. To znači da učenici čiji nastavnici češće i u većoj meri pišu plan časa postižu veći uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku. Na sledećem mestu po jačini je „ocena iz srpskog jezika“. Što je uspeh iz srpskog jezika (tj. ocena) iz srpskog jezika viša, to je i uspeh u komunikaciji na stranom jeziku verovatniji. Nešto slabiji, ali ipak među najznačajnijim korelatima je „tehnika diktata“ koja pripada direktnom metodu. To znači da sposobnosti pažljivog slušanja i tačnog zapisivanja u izvesnoj meri utiču na sposobnost komunikacije na stranom jeziku. „Popunjavanje praznina (deduktivna gramatika)“, tehnika koja pripada gramatičko-prevodnom metodu, je sledeća tehnika koja na pozitivan način utiče na uspeh u testu komunikacije u 4. razredu. Pozitivni korelat „godine u nastavi“ odnosi se na to koliko je godina nastavnik proveo u nastavi. Što je veći broj godina koje je nastavnik proveo radeći u nastavi, to je uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku veći.

Negativni korelat „štapići“ (koji pripada metodu tihog načina) odnosi se na tehniku korišćenja štapića u nastavi engleskog jezika. Češća upotreba ov e dovodi do nižih rezultata u komunikaciji na engleskom jeziku u navedenom uzrastu.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

5.6. Rekapitulacija rezultata kvantitativne analize

Posle posebnih prikaza činilaca koji utiču na sedam oblika ili kriterijuma uspeha u učenju engleskog jezika, pitanje je da li sve njih možemo spojiti i odabrati neke univerzalne činioce koji uslovljavaju sve oblike uspešnosti učenja engleskog. Da li nam urađene kvantitativne analize pružaju dokaze o univerzalnim uzročnicima i preduslovima dobrih ocena, kao i dobrih rezultata na testovima znanja iz engleskog jezika? Odgovor na ovo pitanje ćemo naći ako razmotrimo sinoptički pregled rezultata svih regresionih analiza, dat na jednom listu – Uporedni pregled rezultata 5.6.1.

Uporedni pregled rezultata 5.6.1.

Uzročnih korelata za različite kriterijume uspešnosti u učenju engleskog jezika

NEZAVISNE VRIJABLE - MOGUĆI KORELATI USPEŠNOSTI U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA	OCENA	OCENA	OCENA	GRA	GRA	KOMU	KOMU
	SVI	III razred	IV razred	MAT. III razred	MAT. IV razred	NIK. III razred	NIK. IV razred
Da li voli engleski	0,160	0,164	0,180				
Razumevanje objašnjenja	0,132	0,167	0,189				
Samostalna izrada vežbi	0,215	0,230	0,203				
Samostalna izrada domaćeg							
Samostalno razgledanje knjige i radne sveske	-0,075						
Uslovi za učenje							
Ocena iz srpskog	0,536	0,542	0,553		0,149		,170
Privatni časovi van škole							,108
Broj godina od diplomiranja					-0,124		
Godine učenja engleskog							
Godine u nastavi					0,145		,099
Godine u nastavi do IV razreda							
Pisanje plana časa						0,076	,210
Korišćenje plana iz priručnika					0,130		
Tehnika 1.1.1. Prevod književnog teksta							
Tehnika 1.1.2. Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading compreh.)				-0,126			
Tehnika 1.1.3. Sinonimi/ antonimi					-0,162		
Tehnika 1.1.4. Deduktivna gramatika						-	

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

NEZAVISNE VRIJABLE - MOGUĆI KORELATI USPEŠNOSTI U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA	OCENA		OCENA	GRA	GRA	KOMU	KOMU
	SVI	III razred	IV razred	MAT. III razred	MAT. IV razred	NIK. III razred	NIK. IV razred
						0,130	
Tehnika 1.1.5. Popuni praznine (deduktivna gramatika)							,114
Tehnika 1.1.6. Nauči liste reči napamet		0,144					
Tehnika 1.1.7. Prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike			0,136				
Tehnika 1.1.8. Pisanje sastava							
Tehnika 1.2.1. Čitanje naglas						0,097	
Tehnika 1.2.2. Pitanja i odgovori punim rečenicama radi uvježbavanja gramatike				-0,087	-0,134		
Tehnika 1.2.3. Samoispriavljanje (self- correction)				0,090			
Tehnika 1.2.4. Kontrolisana konverzacija (t- s, s-s sa ciljnom gramatikom)				-0,130			
Tehnika 1.2.5. Popuni praznine (induktivna gramatika)		-0,105				0,110	
Tehnika 1.2.6. Diktat	0,085					0,160	,138
Tehnika 1.2.7. Crtanje mapa (slušanje)							
Tehnika 1.2.8. Pisanje pasusa							
Tehnika 1.3.1. Učenje dijaloga napamet		0,131					
Tehnika 1.3.2. Lančani dril				0,196			
Tehnika 1.3.3. Dril višestuke supstitucije	0,082						
Tehnika 1.3.4. Dril transformacije		0,085					
Tehnika 1.3.5. Dril pitanja i odgovora			0,143				
Tehnika 1.3.6. Minimalni parovi				0,282			
Tehnika 1.3.7. Gramatička igra-ponavljanja							
Tehnika 1.4.1. Komandovanje							
Tehnika 1.5.1. Tabela glasovi-boje							
Tehnika 1.5.2. Nastavnik čuti				-0,079			
Tehnika 1.5.3. Štapići							-,147
Tehnika 1.5.4. Korekcija gestikulacijom	-0,106						
Tehnika 1.5.5. Tabele sa rečima u boji							
Tehnika 1.5.6. Fidelova tabela				-0,091			
Tehnika 1.6.1. Periferno učenje		0,097					

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

NEZAVISNE VRIJABLE - MOGUĆI KORELATI USPEŠNOSTI U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA	OCENA	OCENA	OCENA	GRA	GRA	KOMU	KOMU
	SVI	III razred	IV razred	MAT. III razred	MAT. IV razred	NIK. III razred	NIK. IV razred
Tehnika 1.6.2. Igranje uloga (role play -pretense)							
Tehnika 1.6.3. Prvi koncert- čitanje, prevod, gramatika							
Tehnika 1.6.4. Drugi koncert- čitanje, prevod, gramatika; sastavi, igranje uloga							
Tehnika 1.6.5. Primarna aktivacija		-0,100					
Tehnika 1.6.6. Kreativna adaptacija						- 0,178	
Tehnika 2.1.1. Informacioni jaz							
Tehnika 2.1.2. Jezičke igre							
Tehnika 2.1.3. Izmešani delovi rečenice		-0,078		0,085			
Tehnika 2.1.4. . Igranje uloga (role play)		0,188					

Analize pružaju dokaze o univerzalnim uzročnicima i preduslovima dobrih ocena, kao i dobrih rezultata na testovima znanja iz engleskog jezika ? Odgovor na ovo pitanje ćemo naći ako razmotrimo sinoptički pregled rezultata svih regresionih analiza, dat na jednom listu – uporedni pregled rezultata 5.6.1.

Na samom početku ovog pregleda zapazićemo da se četiri pozitivna korelata ponavljaju i sličnom jačinom utiču na ocene iz engleskog jezika kod svih učenika, kod učenika trećeg razreda posebno i kod učenika četvrtog razreda posebno. Korelati „Da li voli engleski”, „razumevanje objašnjenja“, „samostalna izrada vežbi” i „ocena iz srpskog“ prema ovome imaju univerzalno pozitivno delovanje na ocene iz engleskog iz engleskog jezika, bilo da ih analiziramo za oba razreda istovremeno, bilo da posebno analiziramo za treće, ili posebno za četvrte razrede. Ali tu je kraj univerzalnosti činilaca uspešnosti u učenju engleskog jezika. Svi ostali korelati odnosno činiooci koji su upoređivani u pregledu 5.11. više se uglavnom ne poklapaju u raznim oblicima uspešnosti. Izuzetak su samo korelati „diktat“ i „pisanje plana časa“.

Tehnika 1.2.6. „Diktat“ prilično uslovljava rezultat u testu znanja komunikacije na engleskom za treći razred i isto tako u testu znanja komunikacije za četvrti razred. Ovaj korelat uslovljava u manjoj meri i ocenu iz engleskog kad se

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

posmatra ceo uzorak bez podvajanja po razredima. Kada bi uzorci po razredima bili veći, onda bi verovatno i na tim uzorcima bila „detektovana“ statistička značajnost korelata „diktat“.

Korelat „pisanje plana časa“, znači nastavnikova praksa ili navika da pravi planove svojih časova, u manjoj meri ali statistički značajno utiče na uspeh u testu znanja komunikacije na engleskom za treći razred, a u znatno većoj meri i na rezultat u testu znanja komunikacije na engleskom za četvrti razred.

Izuzetak u pogledu sličnog delovanja na različite oblike uspešnosti učenja engleskog, je i negativni korelat tehnika. 1.2.2. „Pitanja i odgovori punim rečenicama radi uvežbavanja gramatike“. On u manjoj meri ali statistički značajno „omete“ rezultat u testu znanja engleske gramatike za treći razred, a takođe i rezultat u testu znanja engleske gramatike za četvrti razred u nešto većoj meri.

Kombinacije ostalih činilaca koji zajedničkim dejstvom uslovljavaju rezultate u pojedinim oblicima uspešnosti u učenju engleskog jezika, predstavljaju nezavisne celine, karakteristične za svaki od tih oblika ili „indikatora“ uspešnosti učenja, posebno.

Izložene komparacije potvrđuju da je autor ovog rada bila u pravu kad je odabrala separatne analize činilaca za pojedine oblike uspešnosti u učenju engleskog, umesto globalne analize u kojim bi se gubile specifičnosti vezane za pojedine razrede i za pojedine načine ispitivanja znanja.

6. Rezultati kvalitativnog dela istraživanja

Ovo istraživanje organizovano je tako što je njegov kvalitativni deo (Creswell, 2003 i 2005) obuhvatio opservacije časova 71 nastavnika u III i IV razredima u Srbiji, intervju sa nastavnicima: od toga 67 kraćih intervju od 30 minuta i 4 duža intervju od po sat i petnaest minuta. Intervjui su obavljani sa nastavnicima čiji je čas /časovi posmatrani, a zatim je obavljeno i 10 fokus-grupnih intervju sa učenicima u gore navedenim razredima, u različitim mestima i školama. Rezultati ovog dela istraživanja biće prikazani u ovom odeljku.

U svrhe analize podataka u ovom delu istraživanja koristili smo *analizu sadržaja*. Analiza sadržaja je izvedena na osnovu pročitane literature koja je predstavljena u 2. odeljku ovog istraživanja, a tiče se smernica za izvođenje analize sadržaja i obuhvata dela Patona (1989, 2000) Lincolna i Gube (1985), Pattona (1990), Glezna i Peškina (Glesne i Peshkin, 1992) i Džekoba (Jacob, 1978). Kako bismo razvili sistem kategorija koristili smo proces koji su predložili Linkoln i Guba (1985). Za ispunjavanje kategorija sadržajem Linkoln i Guba predlažu da se u obzir uzmu sledeći elementi: Ekstenzija (extension) – tj. građenje na osnovu već postojećih saznanja i informacija, premošćavanje (bridging) – povezivanje među različitim elementima, i isplivavanje (surfacing) – predlaganje novih informacija koje se uklapaju u celinu, a onda verifikaciju njihovog postojanja. U ovom delu istraživanja oslonili smo se na svoju inteligenciju, iskustvo i sud u slučajevima kada je bilo neophodno odlučiti kada je jedinica posmatranja, zapažanje ili neki obrazac koji se ponavlja značajan (vidi Patton, 1978 i Petričić, 1998).

6.1. Neposredno posmatranje

Nakon pročitane literature i upoznavanja i bližeg uvida u školsku sredinu, tj. familijarizacije sa istraživačkim okruženjem, krenuli smo u posmatranje časova na terenu. Pre samog pristupa posmatranju časa i intervjuima, dobijena je pismena saglasnost nastavnika. Formular pristanka na učešće u istraživanju dat je u prilogu. Vođeni opštim pitanjima koja su cilj ovog istraživanja, a koja su navedena u 2. poglavlju, usrdno i detaljno smo beležili sve časove na kojima je vršeno posmatranje,

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

a takodje smo ih snimali audio tehnikom i nakon toga uradili transkript. Transkript je izneo oko 1070 strana. Pri vodjenju beleški vodili smo se sledećim opštim kategorijama: aktivnosti nastavnika, aktivnosti učenika, interakcija i minutaža/vreme u toku časa kada se aktivnost odvija, i komentari. Sem ovog deskriptivnog načina beleženja aktivnosti na času takodje smo navodili / beležili od reči do reči pitanja i iskaze nastavnika i učenika, de facto. Komentari su uključili i utiske i razmišljanja istraživača o atmosferi na času, pitanjima koja smo sebi postavljali, a za koja su nam bila potrebna objašnjenja nastavnika vezana za tehnike i istraživačka pitanja koja su tema ovog rada i istraživanja.

Aktivnosti nastavnika kao kategorija podrazumevale su da li i na koji način nastavnik izlaže neko gradivo, postavlja pitanja o gradivu, odgovara na pitanja učenika, demonstrira, proverava znanje učenika i sl. Sve aktivnosti su opisivane, a beležene su i reakcije učenika, njihova pitanja kao i pitanja i komentari koje je sam istraživač imala u trenutku posmatranja, a i kasnije tokom čitanja beleški (vidi i Blagdanić, 2011: prilog 4: 318). Sem toga, posmatrano je i na koji način nastavnici objašnjavaju tj. čine gradivo dostupnijim učenicima tzv. scaffolding (vidi Gibbons, 2002. i 2. Poglavlje ovog rada), da li koriste tehniku postavljanja pitanja, prevođenja, reformulacije, sinonima i antonima, demonstracije ili kombinaciju gore navedenih tehnika (Reed i Bergmann, 2005: 70-114).

Aktivnosti učenika koje su takodje beležene i obuhvatile su informacije o tome da li i na koji način on – ona nešto izlaže, postavlja pitanja, samostalno pronalazi informacije, vrednuje informacije, odgovara na pitanja, demonstrira i ostalo.

Takodje smo beležili da li se koristi engleski ili srpski jezik, u kom delu časa i u koje svrhe. Da bismo jasnije došli do zaključaka o upotrebi maternjeg i stranog jezika naročito nam je bilo od pomoći citiranje interakcija između nastavnika i učenika i učenika sa drugim učenicima. U slučajevima upotrebe engleskog jezika naročito smo obraćali pažnju da li je svrha aktivnosti komunikacija, u kojoj meri je ona spontana i fluentna, a u kojoj meri se odvija sa pauzama i uz pomoć nastavnika. Beležili smo i koliko je ona odraz potrebe učenika za komunikacijom izvan učionice i ili su situacije veštačke i nisu povezane sa kontekstom. Beležili smo i prelaze između jednog i drugog jezika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Beleženi su i slučajevi i načini na koje nastavnik proverava da li su učenici razumeli objašnjenja i samu materiju koja se obrađuje.

Beleženo je takodje da li su aktivnosti koje nastavnik očekuje da učenici urade gradirane i odgovaraju kognitivnom nivou razvoja učenika ili ne.

Sem toga, beležena je organizacija učenika i način na koji su grupisani- individualni rad, rad u paru i rad u grupi. Pri tom su beležene aktivnosti koje su tako grupisani obavljali. Zapažano je da li je izbor rada frontalno, u paru ili grupi bio vođen zadacima koji zahtevaju međusobnu komunikaciju među učenicima ili ne.

Nakon posmatranja, a u toku istog dana, tokom pregledanja beleški beležen je utisak o atmosferi na času, istraživačkim pitanjima, a takodje je pravljen i sumirani prikaz svih izvedenih aktivnosti. Tokom aktivnosti beležena je minutaža potrebna za njihovo izvođenje.

Pristupili smo istraživačkom zadatku bez unapred određenih kategorija, hipoteza i očekivanih rezultata, u protivnom, to bi se kosilo sa principima kvalitativnog istraživanja.

6.1.1. Rezultati neposrednog posmatranja

Neposredno posmatranje časova engleskog jezika obavljeno je u slučaju svih 71 nastavnika. Posmatran je obavezno jedan, a u 50 slučajeva 2 i 3 časa istog nastavnika u III i IV razredu.

6.1.1.1. Rezultati u III razredu

U III razredu uvodni deo časa (warm up) engleskog jezika se svodi na pozdrave na engleskom ili srpskom jeziku, a potom se prelazi na prezentaciju novog gradiva sa diska i / ili iz udžbenika (tj. nema uvodnog dela u pravom smislu) ili obnavljanjem vokabulara pomoću fleš kartica ili pevanjem neke pesmice što se može podvesti pod deo zagrevanja- uvodni deo časa. Sporadično nastavnici započinju čas igranjem igara. Igre se uglavnom odnose na skrivanje fleš kartica, sporadično aktivnosti totalnog fizičkog odgovora (npr. igru Simon says) i ređe igre asocijacija.

T: 'Dobar dan. Hajde da vidimo: What`s this? Mateja?

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

M: Jumper

T: Yes. And, What`s this?

Darko: T-shirt... Nastavnica stavlja kartice na tablu... i redom pita...

T: Yes, skirt. What colour?

Iva: pink.... i tako redom.

T: Hajde sada da vidimo u knjizi ovu priču. Ko su beše junaci priče?

Jovan:...’’

Varijanta ovakvog početka je da se uputstva izdaju na engleskom. ’’T: Open your books, page 47. Četrdesetsedma strana.’’

U daleko najvećem broju slučajeva nastavnici izdaju uputstva istovremeno i na srpskom i na engleskom jeziku. Pa čak i kada izgovaraju komande samo na engleskom učenici naglas, manje ili više tiho, prevode njihove reči.

Ili: ’’Hajde da se podsetimo šta je bilo u stripu prošlog puta. Ko će da glumi?’’

Prezentacija se u najvećem broju slučajeva odvija tako što se novo gradivo prezentuje čitanjem i istovremeno slušanjem teksta iz udžbenika. Čitanje i slušanje teksta najčešće je praćeno ’’igranjem uloga’’ tj. čitanjem po ulogama, jednom ili više puta. Učenici čitaju pročitani tekst koji se u najvećem delu sastoji od dijaloga. Čini se da učenici uživaju u aktivnosti igranja uloga.

Nakon toga u velikoj većini slučajeva sledi objašnjenje vokabulara i / ili objašnjenje gramatike. U najvećem broju slučajeva reči i sintagme se prezentuju tako što se ispisuju na tabli i prevode, a tek delimično crtaju, prikazuju pomoću fleš kartica ili glume. Od učenika se očekuje da prepoznaju pojmove, znaju da ih imenuju, prevedu i eventualno napišu.

’’T: ... hajde da izvadimo nepoznate reči na tabli...Šta je to bathroom? Šta znači tired? (glumi)

Učenici u glas: ’’kupaćica... umoran’’.

Kao proveru razumevanja vokabulara učenici prevode reči, imenuju ih sa kartica ili ređaju kartice.

’’T (ređajući fleš kartice): Hajde da vidimo...What s this? Petre?

Petar: table.

T: Tako je. A kako se kaže radni sto? Ivane?

Petar: Desk.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

T: A sad ko će da poređa sve kartice za stvari koje idu u spavaću sobu ovde, a kupatilo ovde, a u dnevnu sobu ovde? Ajde Lena, Igor i Marta. Kako se kaže kupatilo?...'' Učenici ređaju kartice.

Nastavnici takodje postavljaju pitanja učenicima pokušavajući da organizuju kraće vežbe konverzacije. Konverzacija gotovo isključivo kreće od nastavnika ka učenicima. Nastavnik postavlja pitanja učenicima vezana za delove iz lekcije ili ređe za lično iskustvo učenika, ali veoma retko uspeva da konverzaciju sprovede do kraja i da ona bude spontana. Veoma brzo se ona svodi na prevod na srpski jezik ili prevod sa srpskog jezika. Sem toga, doprinos učenika se više sastoji u rečima nego u kompletnim rečenicama.

''T: Okrenite 56. Stranu i recite mi: Who is in the picture?''

ss: Our friends.

T: What are their names?

Ss: Polly, Jack, Daisy...

T: What are they doing? Šta rade?

1s: U kuhinji su.

2s: Doručkuju.

T: Na engleskom.

3s: Breakfast.''

''T26: Otvorite radne listove na strani 60. Okej. Look and write about Carrie...

What does he do at half past seven? Kažite mi budi se...

Ss: He wake up. ''

''T7: What does July like?

Ss: Cartoons.

T7: What doesn't she like?.... šta to znači?

1s: Šta ne voli.

T7: Tako je. Sta ne voli?

2s: Horror films.''

T29: ``Kako opisujemo ljude? Stevane, izadi ispred table. Is Stevan tall or short?``

Ss:`` Tall.``

T29: ``Has he got long or short hair?``

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Ss: ``Short.``

T3: `` Ajde ko će da mi kaže šta smo radili prošlog časa?

1s: Kako se kaže odeća (i pokazuje stranu u knjizi).

T3: Učili smo kako se kaže majica na engleskom...

1s: t-shirt

T3: cipele...

1s: shoes.... (i tako redom).``

Sporadično učenici rade kraće vežbe slušanja i obeležavanja, ili češće vežbe u radnoj svesci. Tipovi vežbi su različiti. Uočili smo vežbe povezivanja, bojenja po komandi , slušanja i odlučivanja da li je tačno ili netačno. Nastavnici puštaju tekst jednom ili više puta, u ovom slučaju bez zaustavljanja dela koji se sluša i bez prilagođavanja brzine govora u slučajevima kada je to neophodno. Kroz rešenja se uglavnom prolazi na srpskom jeziku i često se prevode delovi snimljenog materijala. Primitili smo da su učenici veoma napeti kada nastavnik pušta ovakve vežbe. Mnogi tresu nogama i odjednom se menja atmosfera. Neki učenici pak prekidaju slušanje postavljanjem pitanja i traženjem da se neki deo ponovi jer nisu čuli ili prevedu. Nastavnici sa svoje strane deluju frustrirano prekidanjem slušanja i suočeni su većim brojem disciplinskih problema. Jedan broj nastavnika ne učestvuje u ovakvim aktivnostima, već pusti CD i gleda po svojim materijalima ili kroz prozor. Čini se da nastavnici ne priđu važnost ovim vežbama ili smatraju da učenici nisu u stanju da savladaju ovakve zadatke pa i jedni i drugi čekaju prevođenje onog što su čuli.

Što se prezentovanja gramatike tiče, ono u najvećem broju slučajeva sledi nakon prezentovanja teksta. Gramatika se prezentuje na nivou rečenica koje se u najvećem broju slučajeva prevode na maternji jezik.

T70: `` Let`s talk about Gregs day. When does he get up?

Ss: 7 o`clock.

T70: When does he go to school?

Ss: 8.30

T70: When does he have a shower?

Ss: In evening.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

T70: Ovo does je vreme koje se zove Present Simple Tense. Napišite naslov u sveskama. Gradi se od glagola do i does u upitnom obliku... Jeste li zapisali? Hajde sada da prevedemo rečenice.``

Ili: T11: ``Ko će da pročita tekst? Ivana, Marko i Nikola. (učenici čitaju)... Ko će da prevede? Vesna, Mihailo i Rade.... (učenici prevode). Šta je ovo: I like fish but I don't like spaghetti? To je glagol like. Nešto što uvek volimo. Za Polly kažemo She likes jer je ona 3. Lice...(nastavnica piše na tabli glagol like i menja ga po licima...``

Ili: T3:``... Radili smo jednu pesmicu. Šta znači My favourite T-shirt?

Ss: moja omiljena majica.

T3: Ajde sad će svako da mi kaže za sebe. My favourite T-shirt is pink.

1s: My favourite T-shirt red.

T3: is red

1s: is red.

T3: Znači,moja omiljena majica je crvena. Piše na tabli: My favourite T-shirt is red. I ispod toga: Moja omiljena majica je crvena. A zatim piše: My favourite shoes are red. Ispod toga: Moje omiljene cipele su crvene. Ajde sad prepisite. ... (jedan učenik komentariše tiho: ``ovde je is, a ovde are..``). Jeste zato ovo pišemo jer vam nije jasno kad se kaže kad ima jedno, a kad se kaže kad ima više... Kako se kaže je?

1s: is

T3: Kako se kaže su, kad ima više?

1s: are.

T:Ajmo sad recite mi na engleskom: Moja omiljena majica je crvena... Moje omiljene cipele su...`` (Učenici izgovaraju rečenice u glas na engleskom.)

ili

T20:`` Open the books and sing quietly.`` ... zatim...

T20:`` I always have for breakfast....`` (i pokazuje nacrtano mleko)

(Nastavnik pokazuje kartice i izgovara rečenice koje očekuje od njih da nastave.

Učenici su prvo zbunjeni jer ne znaju šta se od njih očekuje, a zatim dovršavaju nastavnikove rečenice.)

T20: I sometimes have for breakfast...(i pokazuje karticu sa sokom)

Ss: juice

T20: I never have... (i pokazuje špagete)

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Ss: spaghetti

T20: for breakfast. So... (nastavnik piše na tabli always, sometimes, never sa transkripcijom). Jel može neko da pogodi šta je to always- to je every day...

Ss: uvek

I tako redom.

T20: Prepišite.’’

Bilo da su uvodni deo časa, bilo da predstavljaju deo prezentacije, pesme koje se prezentuju učenicima imaju interesantan sadržaj i po njihovim reakcijama može se zaključiti da učenici vole da ih pevaju. Pa ipak, stiče se utisak da nastavnici samo delimično koriste pesme kao izvor engleskog jezika. Više ih posmatraju kao lekciju koju treba naučiti jer prezentuju čitave pesme u celosti bez fokusiranja na delove, bez prezentovanja situacije koja je u pesmi, bez glume, bez korišćenja činjenice da na ovom uzrastu učenici vole da pevaju pesme i da ih glume: T 33:’’Kuju smo ono pesmu učili prošlog časa? Open your books page 37. Otvorite knjige na 37. strani. ’’ (Nastavnica traži pesmu na disku. Potom je pušta u celosti. Učenici delimično učestvuju pevajući. Neki bi rado glumili, ali nastavnica ih ostavlja da sede. Ni ona sama ne peva pesmu.)

Ili ’’ Da čujemo jednom pesmicu koju smo radili. Gledajte u knjigu. Pesmica na strani na 40. strani.’’ (Nastavnik gleda u sat i prelistava po knjizi dok pesma traje, a da sam ne peva.)

Upotreba srpskog, tj. maternjeg jezika odnosno engleskog jezika je veoma interesantna na časovima engleskog jezika u III i IV razredu osnovne škole u Srbiji. Engleski jezik se koristi za prezentaciju nove lekcije, uvežbavanje gradiva, a delimično i za organizaciju nastave (classroom management), izdavanje uputstava (giving instructions) i prezentaciju novih reči i sintagmi. U poslednja tri slučaja nastavnici paralelno koriste i engleski i maternji jezik tako sto koriste engleski jezik, a odmah zatim i srpski jezik ili od učenika očekuju da njihove ili iskaze iz udžbenika ili radne sveske prevedu na srpski jezik. Prevođenje se obavlja na nivou reči i rečenica kao osnovnih /ciljnih elemenata strukture. Stiče se utisak da nastavnici ne pridaju značaj jeziku u učionici i izdavanju uputstava kao mogućem izvoru autentičnog jezika kome bi mogli da nauče svoje učenike (vidi u Cameron, 2001: 206). Nameće se i pitanje zašto nastavnici koriste duple komande tj. istovremeno engleski i odmah potom srpski jezik.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Ova praksa je veoma raširena i učestala pa su učenici sa svoje strane naviknuti da nakon engleskog sledi srpski jezik, te da ne pridaju dovoljan značaj engleskom kao izvoru informacija, pa čak i čim čuju rečenice na engleskom jeziku ne odgovaraju na njih kao na segmente komunikacije, već ih naglas prevode, smatrajući da se to od njih očekuje.

Aktivnosti uvežbavanja prezentovanog, kao i prezentacija, odvijaju se tako što nastavnik razgovara sa učenicima. Gledano sa strane, deluje da se koristi dijaloška metoda i da se učenici navode da sami izvode zaključke. U suštini, učenici samo u veoma ograničenom segmentu donose zaključke i to o veoma lakim, površnim segmentima onog što se prethodno prezentovalo. Nastavnik u najvećem delu izvodi zaključke sam i očekuje od učenika da ih oni primene.

T59: "Open fun book, p. 28. Look at the picture. What are they doing? Šta rade?"

Ss: eating.

T: Aha. They are eating. How many tigers?

Ss: 3 (three)

T: Yes, three tigers. Look at the elephants. What are they doing?

1s: Nastavnice, danas baš puno pričate engleski.

T: Aha. What are they doing?

Ss: sleeping.

T: And bears, what are they doing?

Ss: drinking."

Odnos nastavnika prema greškama učenika je takav da se u daleko najvećem broju slučajeva pažnja pridaje gramatičkim greškama i greškama vezanim za formu, a mnogo manje za značenje. U odnosu na to malo pažnje se posvećuje greškama u izgovoru ili odabiru reči. Greške se ispravljaju tako što nastavnik i/ili drugi učenici daju gotova rešenja. Veoma retko i sporadično učenici se navode da sami izvedu zaključke o pogreškama koje su napravili i dobijaju šansu da ih sami isprave.

U daleko najvećem broju slučajeva, a i gledano sa tačke gledišta vremena u toku časa, nastava je organizovana frontalno. Grupni rad predstavlja čitanje po ulogama,

Interakcija ide u daleko najvećem broju slučajeva od nastavnika ka učenicima, mada ima i slučajeva interakcije od učenika ka učenicima.

6.1.1.2. Rezultati u IV razredu

U IV razredu nastavnici najčešće započinju čas direktno prezentacijom-čitanjem i /ili slušanjem novog gradiva ili na isti način organizovanog starog gradiva. Retko i sporadično, u mnogo manjoj meri nego u III razredu, na početku časa se igraju igre asocijacije ili se obnavlja vokabular pomoću fleš kartica.

Izgled časa opisan u III razredu važi i za IV razred sa bitnom razlikom da se mnogo više vremena na prezentaciji i usvajanju gramatike i gramatičkih struktura. U mnogo manjoj meri nastavnici koriste igre, demonstracije, fleš kartice i pesme. Vokabular i dalje zauzima važno mesto, a prezentuje se i proverava na način koji je prikazan u III razredu i daleko najviše preovlađuje tehnika prevođenja.

6.2. Polustrukturisani intervjui

Intervjui su obavljani pojedinačno u prostorijama škole koje su u tom trenutku bile dostupne- bibliotekama, kabinetima za engleski jezik, prostorijama pedagoga, nastavničkim kancelarijama i učionicama. U svakoj prilici nastavnik i istraživač su bili jedini prisutni u prostoriji. Time se obezbeđivala dobra atmosfera za saradnju. Nakon zahvaljivanja na odvojenom vremenu i gostoprimstvu na času i tokom intervjua i uveravanja u tajnost podataka, usledila su polustrukturisanih pitanja, koja smo postavljali nastavniku, a u slučajevima kada je bilo neophodno postavljali smo i podpitanja (engl. probes). Intervju je usledio najranije nakon posmatranog časa u toku istog dana, a najkasnije 7 dana nakon održanog časa. Nakon održanog časa svaki nastavnik je prvo popunio upitnik za nastavnike i predao ga istraživaču. Na taj način je nastavnik / nastavnica- ispitanik imao / imala priliku da stekne uvid u tehnike koje postoje u nastavi stranih jezika i da u izvesnoj meri kritički razmisli o tehnikama koje u nastavi lično koristi i/ili o važnosti koju im pridaje (druga strana upitnika za nastavnike, vidi prilog). Pregled kratkog objašnjenja tehnika davan je svakom nastavniku prilikom popunjavanja upitnika za nastavnike. Pregled popunjenog upitnika pre intervjua omogućio je istraživaču da dobije detaljnije informacije o nastavniku i

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

njegovom iskustvu u nastavi, o tehnikama koje koristi i / ili kojima pridaje značaj, o iskustvu nastavnika u zemljama engleskog govornog područja, praksi prilikom izrade plana časa i slično. Svim nastavnicima postavljena su sva pitanja sa liste pitanja za intervju sa nastavnicima, i ako je neophodno, podpitanja, a redosled pitanja diktirali su odgovori nastavnika / ispitanika.

Kako se može videti iz priloga prvo pitanje se odnosilo na cilj časa koji je posmatran. Nastavnici su na ovo pitanje odgovarali sa zadržkom. Nekima je bilo potrebno kratko vreme da razmisle pre no što odgovore, što za druga pitanja nije bio slučaj, neki su delovali zbunjeno šta da odgovore, a neki su jednostavno ponovili napisane ciljeve iz priručnika za nastavnike koje su imali kopirane pred sobom kao pripremu za čas. Čini se da nisu naviknuti na situaciju reflektivnog razmišljanja o načinu izvođenja nastave. Ciljevi koje su naveli odnose se uglavnom na elemente gramatičkih struktura ili vokabulara kao u sledećim slučajevima:

”... eto tako malo proverava vokabulara za garderobu i boja i u vezi sa tim nekih rečenica” (nastavnik 19) ili nastavnik 3 (čitajući iz priručnika za nastavnike): ” ... da se obnovi have i has got i reči vezane za stvari u učionici koje pripadaju učenicima” ili ”Pa... radili smo usvajanje vokabulara i primenu tog vokabulara u govornim situacijama” (nastavnik 6), a takodje i ”Uvežbavanje upitnih i odričnih rečenica sa do i does”(nastavnik 8) i ”postavljanje pitanja: ”What are you wearing? ” (nastavnik 36), ”Da usvoje vokabular i must odnosno have to/has to”(nastavnik 70).

Ili kombinovanje elemenata vokabulara ili gramatičkih struktura sa veštinama, kao na primer:

”Da učenici obnove reči sa prethodnog časa, da pročitaju i razumeju kratku priču, da popune dijalog i da postavljaju pitanja sa whose ” (nastavnik 45),

”Da se uvede nova lekcija i predstave nove reči; provežba gramatika, da se svi uključe u čitanje novog teksta (nastavnik 66).”

Kako se može videti većina ciljeva časa odnosi se na gramatiku, vokabular i u jednom delu na čitanje i razumevanje pročitano ili priče. Nema ciljeva koji se direktno odnose na komunikaciju bilo pisanu bilo usmenu.

Slična situacija je bila i u slučaju pitanja u kojoj meri je cilj časa ostvaren. Nastavnici su delovali veoma zbunjeni pitanjem i ostavili su utisak (koji se bez razlike ponavljao) da imaju neki neizrečen način na koji izvode evaluaciju pređenog gradiva,

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

ali da svesno ne razmišljaju o tome već to rade po nekom automatizmu...Čini se da im je teško da se refleksivno osvrnu na svoje postupke i način izvođenja nastave.

”Pa ... eto malo smo prošli kroz vokabular i gramatiku...bolji učenici su sigurno shvatili, a slabijim učenicima je teže. Sa njima treba više vežbe (nastavnici 12, 15).”

”Pa ... uglavnom su razumeli. Sledećeg puta ćemo da obnovimo (nastavnik 55).”

Na pitanje ”Šta obično uključujete kada planirate čas za učenike III i IV razreda?” nastavnicima je uglavnom bilo potrebno dodatno objasniti da nas interesuje šta uključuju u plan časa kada su u pitanju učenici III odnosno IV razreda, a što je specifično za ovaj uzrast i nivo znanja učenika, a nije karakteristično za mlađe i starije uzraste. Na osnovu dužeg razmišljanja, zbunjenosti i oklevanja, stekli smo utisak da nisu o tome svesno razmišljali. Neki od odgovora se mogu grupisati u kategorije kao na primer:

”... U III razredu ima dosta čitanja i pisanja i prepoznavanja reči. Koristim fleš kartice, pesmice i igrice. U IV razredu ne koristim fleš kartice i igrice. Više vremena je potrebno da usvoje gramatiku, na primer Present Simple i Continuous ili množinu... (nastavnik 1)”.

Na pitanje : Kako obično organizujete aktivnosti čitanja? Nastavnici su u izuzetno velikom broju odgovora naveli da čita prvo nastavnik ili slušaju CD ili kasetu dok prate tekst u knjizi, a onda ili učenici čitaju horski ili čitaju pojedinačno po ulogama ili po pasusima. Velika većina je navela da je to čitanje po ulogama „role play”. Moguća varijacija je da nakon prvog čitanja nastavnik i / ili učenici prevedu tekst zajedno.

„Ja čitam prvi put, a učenici slušaju. Onda oni čitaju po ulogama.“

„Prvo čitam ja ili bolji učenik, pa onda ostali naglas po ulogama- role play.“

„Učenici čitaju tekst po ulogama-role play pošto su ga prethodno čuli sa CD-a”.

„Novi tekst prvo čitamo horski- ja čitam, a učenici ponavljaju za mnom, a onda učenici čitaju tekst po ulogama iz udžbenika.”

”Prvo učenici slušaju kasetu ili ja čitam. Onda zajedno prevedemo tekst. Onda oni čitaju po ulogama”.

Svi nastavnici bez razlike pominju tehniku čitanja naglas ili istovremenog slušanja i čitanja u sebi. Ni jedan ne pominje čitanje u sebi (silent reading).

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Na pitanje: Kako organizujete aktivnosti govorenja?’’ Nastavnici su odgovorili na različite načine za III i IV razred.

Za III razred nastavnici navode da koriste mimiku i fleš kartice, a da učenici pogađaju šta je u pitanju odnosno imenuju reč. Zatim navode kao vežbu govorenja da učenici čitaju dijaloge iz knjige po ulogama. Neki nastavnici nakon toga, po svom tvrdjenju postavljaju kontrolisana pitanja učenicima, a neki ne. U tom smislu, neki nastavnici navode da postavljaju pitanja učenicima, a onda učenici postavljaju pitanja jedni drugima.

Nastavnici u IV razredu takodje koriste čitanje po ulogama koje nazivaju role play. Takodje koriste i pitanja i odgovore, kao i u III razredu, ali sem toga navode i igre memorije, opisivanje slike (na pr. Tigra), navode da učenici pričaju i o sebi šta vole i šta ne vole i prepričavanje lekcije.

Na pitanje: ’’Kako organizujete aktivnosti slušanja?’’ nastavnici su odgovorili da i u III i u IV razredu u velikoj većini slučajeva novu lekciju uvode tako što učenici slušaju tekst sa CD-a ili kasete (ili ga nastavnik čita u nedostatku tehničke opreme) i istovremeno ga čitaju u udžbeniku. Osim ove vrlo česte prakse, takodje bez razlike u razredu, nastavnici koriste slušanje sa diska i postavljanje pitanja vezanih za ono što su učenici čuli.

’’... uvek kada radimo novu lekciju učenici je prvo čuju sa CD-a, i onda odgovaraju na pitanja koja im postavljam... Da, gledaju tekst i slušaju ga. Tako mogu da čuju izvorne govornike i istovremeno gledaju u tekst.’’

Veliki broj nastavnika navodi i diktat kao tehniku slušanja i testiranja istovremeno. ’’Koristim i diktat... to je da vidim da li umeju da napišu ono što čuju... jedna ocena je uvek iz diktata... Obično čitam 3 puta. Prvo ceo tekst, a onda po delovima. Neke delove i više puta. I na kraju još jednom da proverim šta su napisali, a šta su čuli. Retko ima dobrih ocena iako su u pitanju najjednostavnije reči.’’

Nastavnici takodje navode i slušanje pesmica u oba razreda, mada ne u onolikoj meri u kojoj bi se očekivalo s obzirom na uzrast i na prisutnost pesmica u udžbenicima i na posmatranim časovima.

’’... Slušaju pesmice pa onda glume ili pevaju celu pesmu uz CD ili kasetu svi zajedno. Tekst im je napisan u knjizi ili ga ja napišem na tabli. Ne teram ih da uče pesmice napamet. Smatram da im to nije potrebno.’’

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

U III razredu nastavnici navode slušanje i popunjavanje praznina, doctavanje, i bojenje po diktatu.

''Uz pomoć CD-a ili im ja izgovaram slušaju i boje po diktatu. Ponekad slušaju i dopunjavaju tekst pa onda to proverimo- pročítamo naglas.''

''... uglavnom slušaju sa kasete pa treba nešto da doctaju. Ja onda prođem pa im proverim crteže. Onda boje po želji.''

U IV razredu nastavnici navode i da učenici slušaju i zaokružuju tačan odgovor/tačne odgovore ili slušaju i rešavaju različite vežbe iz radne sveske. Te vežbe se odnose se na povezivanje slika i rečenica, povezivanje pitanja i odgovora, povezivanje delova rečenica i ređanje redosleda onog što su učenici čuli.

Na pitanje: ''Kako predajete gramatiku? Kako proveravate da su učenici savladali prezentovano? '' nastavnici su odgovorili da

U III razredu

''Govorimo o stvarima koje svakodnevno rade i ispišem te glagole na tabli i onda ih uz moju pomoć primenjuju. Tek na sledećem času prelazimo na 3. Lice jednine ''

''Koristimo tekst iz udžbenika, dijalog. Kroz razgovor i pisanjem na tabli im objasnim pravila na tekstu iz udžbenika. Zatim im dam rečenice da oni primene pravilo.''

'' Gramatiku predajem kroz mnogo primera iz kojih izvlačim zaključke dok učenici slušaju na tabli. Onda koristim vežbe iz radne sveske da proverim naučeno... a ponekad i sama pravim vežbe.''

'' ...izvlačim primere iz teksta i pišem na tabli. Kad vidim da su učenici shvatili pišem sve oblike glagola na tabli.''

''Ja objašnjavam pravila kroz primere. Onda promenim kroz lica i dam još primera. Zatim učenici prevode rečenice sa srpskog na engleski da bih videla koliko su razumeli.''

''Ja dajem primere i pravila, pa učenici sami izvode zaključke jer su primeri jednostavni. Koristim i ilustracije. Nakon toga kratkim pitanjima i vežbama, na pr. Popuni praznine ili zaokruži tačan odgovor.''

''... dajem pravilo iz teksta i na osnovu toga dajem potvrdni oblik, a učenici mi daju odričan ili upitan oblik. ''

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

”... pokažem pravila... pa vežbamo ... a proveravam kroz diktat ili neki test.”

U IV razredu

”Uzimam primere iz teksta i objašnjavam đacima kako oni funkcionišu.

Dodajem i moje primere. Navodim i njih da dođu sami do zaključaka kako se obrazuju rečenice. Kada to završimo prevode rečenice sa srpskog na engleski... a proveravam u testovima i odgovorima na pitanja.”

”... objašnjavam pravila pa onda teram učenike da ih podvuku... proveru vršim kroz kontrolne vežbe.”

”Predstavljam pravila iz tekstova ili iz svojih primera, a onda proveravam u radnoj svesci i na testovima.”

Na pitanje: ”Kako uvodite nove reči i kako proveravate da li su usvojene?” nastavnici su odgovorili na sledeći način:

U III razredu

”... koristim slike iz udžbenika i izgovaram reči, a učenici ponavljaju za mnom horski... crtam na tabli reči i ispod pišem kako se pišu i izgovaraju, pa ih učenici onda prepisu. Proveravam tako što ispod slika pišu tačno / netačno ili diktiram, pa crtaju i boje ili pišu klasičan diktat.”

” Učenici čitaju tekst i slušaju sa CD-a. Pitam ih da li ima nepoznatih reči. Te reči ispišem na tabli sa prevodom i izgovorom- transkripcijom. Onda im još jednom pročitam da čuju izgovor. A proveravam pomoću fleš kartica i kratkim testovima gde prevode napisane reči.”

”Na različite načine u zavisnosti od samih reči: mimikom, fleš karticama, crtežima... izgovaram i pišem na tabli reč i prevod. Proveravam pokazujući crteže i fleš kartice i teram ih da pogode reč. Pisano proveravam u diktatima. ”

”Pomoću nove lekcije koju pročitam i istaknem nepoznate reči na tabli... Proveravam kroz diktate.”

”Kroz slike, mimiku, reči na tabli... a proveravam kroz razgovor- koristim te nove reči i očekujem odgovore u kojima će oni da upotrebe te nove reči...”

”Koristim fleš kartice, a oni onda rade aktivnosti look and say i look and write.”

U IV razredu

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

”Koristim prave predmete koje donosim na čas, postere, slike i pišem na tabli reči. Pokazujem slike i imenujem predmete, a oni mi odgovaraju. Proveravam 5 minutnim proverama- da pored slika napišu koja je to reč ili da oboje i nacrtaju po zadatom.”

”Predajem reči, rečenice i konstrukcije na tabli. Pišem na tabli i ponekad koristim ilustracije i kartice... proveravam kroz pitanja o lekciji i domaće zadatke tako što više puta prepisu lekciju sa tim rečima.”

”Prezentujem primerom u rečenici i prevođenjem. Proveravam kroz domaći gde prepisuju lekciju i prevode.”

”Kroz novu lekciju koju prvo čujemo, pa ja izvadim nove reči na tabli sa prevodom na srpski jezik. Zatim učenici prepisu i za domaći imaju da nauče te reči. A na času radimo vežbe iz radne sveske... Ponekad učenici prepisuju lekciju više puta da bi bolje zapamtili reči. Proveravam kroz diktate ili u razgovoru...”

Na pitanje: ”Da li zadajete domaće zadatke? Ako je odgovor da, Šta obično zadajete za domaći zadatak?” nastavnici su odgovorili

Za III razred

”Prepisuju reči i tekstove više puta...”

”Prepisuju reči iz lekcije i prevode tekst”

”Vežbe iz radne sveske gde povezuju pojmove i delove rečenice”.

”Vežbe iz radne sveske gde crtaju i boje kako je zadato.”

”prepisivanje novog teksta i reči,zatim vežbe iz udžbenika i radne sveske.”

”Prevode rečenice ili prevode tekstove.”

”Pišu o sebi i svojim članovima porodice.”

Za IV razred

”Pročitaj tekst i odgovori na pitanja, a zatim prevedi.”

”Popuni glagolske oblike.”

”... Prepisivanje lekcije i prevod. Ponekad vežbe iz radne sveske, češće prevod rečenica i sastav. ” ... prepisivanje nepoznatih reči. ”

” ...prepisivanje lekcije, gramatičke rečenice, prevod.”

Pitanje koje prvobitno nije bilo planirano kao deo skupa pitanja, a koje se nametnulo nakon posmatranja časova jeste pitanje upotrebe maternjeg i engleskog jezika tokom nastave u III i IV razredu osnovnih škola u Srbiji. Kako smo videli u

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

poglavlju 2 gde je dat prikaz literature relevantne za ovo istraživanje, odluka o upotreba stranog i / ili maternjeg jezika je kompleksna. Pa ipak, nigde u literaturi se ne navodi da se sve, baš sve izgovara na stranom, a odmah potom prevodi na maternji jezik. Kada smo pitali nastavnike da nam objasne zašto u nastavi koriste engleski jezik, a u kojim slučajevima koriste maternji jezik i zbog čega veoma često koriste engleski, a odmah potom uputstvo prevedu na maternji jezik odgovori koje smo dobili bez razlike po razredima mogu se ilustrovati sledećim izjavama:

”... da bi bolje shvatili šta treba da urade.”

”Pa, da bi im sve bilo jasno...”

”Oni su tek III razred i još ne poznaju sve pojmove. Zato im prevodim da bi sve razumeli.”

”Slabiji učenici ne razumeju dovoljno strani jezik pa moram stalno da im prevodim.”

6.2. Fokus-grupni intervjui

Obavljeno je deset fokus-grupnih intervjuja u kojima je učestvovalo po 7-9 učesnika, pet u III i pet u IV razredu osnovne škole. Gledano geografski, 2 fokus-grupna intervjuja su obavljena u Kragujevcu, 1 u Novom Sadu, 2 u Beogradu, 1 u Leskovcu, 1 u Bresnici kod Čačka, 1 u Zrenjaninu, 1 na Zlatiboru i 1 u Konarevu kod Kraljeva. Učenici koji su učestvovali birani su tako da budu zastupljeni i dečaci i devojčice, i oni koji imaju 5 iz engleskog i 4 i 3, i 2 i 1, dakle sve ocene znanja engleskog jezika iz zvanične evidencije bile su prisutne. Razgovori su obavljani u biblioteci škole ili kabinetu za engleski jezik. Deca su sedela u krugu zajedno sa istraživačem tako da su mogla da vide jedna druge. Objasnjeno im je da nema tačnih i pogrešnih odgovora i da smo zainteresovani da čujemo njihovo mišljenje i iskustvo i da je njihova uloga da pomognu da steknemo što jasniju sliku kako je učiti engleski jezik u III odnosno IV razredu osnovne škole. Objasnjeno im je takodje da će ove informacije biti korišćene isključivo u svrhe istraživanja i da neće uticati na njihovu ocenu niti biti prikazani nastavnicima. Uvedena su i pravila ponašanja- ”Govori istovremeno samo

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

jedna osoba. Kada završi možeš da kažeš svoje mišljenje. Ne govorimo u glas. Onaj ko želi nešto da kaže, govori. Ako ne želiš ništa da kažeš, to je u redu. ”

Razgovor će biti sniman jer istraživač ne ume da piše toliko brzo koliko oni mogu da govore, a sva mišljenja su joj podjednako važna. Ispred sebe smo imali pitanja i podpitanja koja su služila da se tema iscrpe do kraja.

Cilj fokus-grupnih intervjuja u ovom slučaju bio je da se stekne bolji uvid u to da li i šta učenici vole vezano za učenje engleskog jezika, šta ne vole, za šta, po njihovom mišljenju engleski jezik može da im bude koristan u budućnosti, kakva su iskustva u upotrebi engleskog jezika van učionice, kako izgleda nastavni proces tj. izabrali smo sledeće segmente: razumevanje nastavnikovih objašnjenja, samostalnost pri izradi vežbi koje nastavnik zadaje na času, prezentaciju vokabulara i učenje engleskog igranjem uloga. Pitanja i podpitanja postavljena tokom fokus-grupnih intervjuja navedena su u prilogu.

6.2.1. Rezultati

Na pitanje: ”Neki đaci vole da uče engleski. Šta mislite zašto oni vole da uče engleski?” učenici su odgovarali da je engleski jezik: ”... lep jezik”, ”... interesantan, zabavan i lak”, potreban za boravak u inostranstvu (”... učimo da kad idemo u stranu zemlju znamo”, ”... da se upozna mnogo novih ljudi u stranim zemljama”), i istakli da se govori svuda u svetu, da će im biti koristan u budućnosti, da pričaju sa rođacima na engleskom, da ”puno stranaca dolazi ovde u Srbiju, pa da im objasnimo”, a zatim i da vole da gledaju crtane filmove i slušaju muziku na engleskom jeziku, da koriste kompjuter. Uz to učenici su naveli koje aktivnosti tokom časa vole: igranje uloga (”... volim kad čitamo iz knjige i glumimo. Imaju neki zanimljivi likovi koje glumimo.”), čitanje stripa (”Radimo neke smešne stripove pa se smejemo”) i pesmice. Takodje su naveli da vole da uče kroz igru i slike. Pojedini učenici naveli su i da ”... meni se sviđaju zadaci iz radne sveske – kad spajamo, tražimo odgovarajuće elemente / više ima da se boji i da dopunjavamo reči iz knjige. Na primer ima jedan mali strip: pola su nam napisali, a pola treba da popunimo, da pogledamo iz knjige i da dopunimo.” Ili ”Ima kad smo učili neku lekciju imali smo da opišemo dva lopova”. Jedan učenik je rekao i ”Možda su se zaljubili u nekog iz strane zemlje.”

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kako se može videti u najvećem broju slučajeva učenici govore o tome za šta engleski jezik može da im koristi sada ili u budućnosti, da je njegova upotreba svuda rasprostranjena, a zatim i da im se njegovo zvučanje i činjenica da je lak dopada. Od aktivnosti na času navode igranje uloga, stripove i pesmice, a pojedini i razne aktivnosti iz radne sveske ili udžbenika. Interesantno je primetiti da su naročito izrazili oduševljenje spram aktivnosti igranja uloga.

Na podpitanje da li su oni negde koristili engleski jezik, velika većina je bez problema navela primere sa letovanja, zimovanja, rođake koje ima u inostranstvu koji su dolazili ili kod kojih odlaze. Neki su naveli i turiste koji dolaze u Srbiju, a jedan broj učenika je sa njima i razgovarao. Interesantno je primetiti da su učenici u velikom broju naglašavali da je engleski "... međunarodni jezik". Dodali su i "Ako neki Japanac hoće da razgovara sa nekim Holanđaninom, uradiće to, naravno na engleskom." Ili "Ja sam bio u Nemačkoj i pošto ne znam nemački, govorila sam na engleski."

Na podpitanje "Za šta engleski jezik može da bude koristan u budućnosti" učenici su odgovarali da će ići na letovanje, a zatim i da: "ljudi žele da nauče engleski jezik jer ne mogu drugačije da se sporazumeju. Žele da imaju više prijatelja u zemlji gde su svi stranci". Sem toga, "najbitniji je jezik kad odemo da se lakše sporazumevamo". Dodali su i da može da bude koristan za neki posao u budućnosti. Na pitanje na koje zanimanje misle naveli su zanimanja fudbalera, turističkog vodiča, prevodioca, stjuardese, ambasadora, onog koji gradi nešto, daje korisno ako ste "onaj koji radi sa onima koji nisu iz Srbije", kao i "Kad porastem da vozim brodove i prenosim". Još su dodali: "Nama treba engleski ako radimo u nekoj firmi za automobile i dođe neki Italijanac treba sa njim da pričaš engleski... i u svim zemljama se govori engleski." Pojedini su rekli i još: "Ako se oženimo ili udamo, pa da učimo drugu decu ako ona ne znaju, pa ako budu zatražila od roditelja svojih..." i "Ako se oženimo ili udamo u stranoj zemlji i neko nas ogovara na engleskom i mi to ne znamo. Zato treba da znamo engleski, recimo šta nam neki misli..."

Interesantno je bilo čuti da deca imaju poprilično jasne ideje o tome za šta im engleski može biti koristan u budućnosti od bliskih iskustava na letovanju i praktičnih razloga (prodavnice, cene, ako se izgube, ako im treba telefon...) preko konkretnih zanimanja koja su veoma lako naveli, do situacije da je na poslu svakodnevno potreban, ako smo u kontaktu sa strancima, bilo da su oni u Srbiji, bilo da smo našli posao u

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

inostranstvu. Dimenzija druženja i sticanja prijatelja u inostranstvu uz pomoć jezika takodje spada u interesantna zapažanja učenika, kao i stvaranje porodice u kojoj su neki članovi višejezični.

Na pitanje "Neki đaci NE vole da uče engleski. Šta mislite zašto?" učenici su odgovarali da

"Iako je lep jezik, težak je da se nauči... da se nauči da se piše to je teže nego i holandski." kao i "Meni se ne dopada jer ne razumem iako se mnogo trudim".

Razlozi za negativan stav prema učenju engleskog jezika koji su učenici izrekli mogu se grupisati u više skupina, recimo u one koji se odnose na aktivnosti i plan časa uopšte, kao na primer: "Dosadno im je da paze i da slušaju na času pa dobijaju loše ocene.", "Ne shvataju šta se dešava u lekciji pa im postane dosadno da to nauče", i "kad dobijemo lošu ocenu ne želimo da učimo jer mislimo da ćemo opet da dobijemo lošu ocenu", kao i "Imam mnogo domaćeg (prepisanja reči i lekcija)" ali i "Kad nastavnik priča nešto na engleskom ne razumeju ga.", "Nastavnik treba bolje da objasni šta treba da se uradi za domaći" i "Objašnjenja nisu jasna jer dete prethodno nije pazilo."

Druga skupina razloga odnosi se na segmente samog jezika koji su po učenicima teži za usvajanje: pisanje i čitanje, nove reči, gramatika, duge pesme, slušanje i konverzaciju. Na primer: "... engleski je teži jezik od srpskog za zapisivanje", "neki znaju da izgovaraju, a ne znaju da pišu, a neki znaju da pišu, a ne znaju da izgovaraju", "malo ima reči koje se isto čitaju i pišu pa su teške", a i "lošim đacima može da bude teško da se uče nove reči za diktat, a oni ne znaju ni stare reči". I još "Na CD-u kad učimo neke nove lekcije oni jedva nešto kažu i ništa ne razumem... Ne, super se čuje nego je nerazumljiva priča." A uz to "...mešaju present simple i present continuous" a i "ima mnogo da se uči i moraju da se uče neke teške pesmice, preduge i tako to. I onda deca imaju da zapamte da zapišu neku reč... i na kraju "teško je da se nauče reči... kako se kaže torta, pljeskavica i tako to...", "Meni su teška pitanja da postavljam...".

Kao što se iz prikazanog može videti učenici ne vole ono što doživljavaju kao teško. Jedan od segmenata koji su pomenuli kao težak je razumevanje nastavnikovih objašnjenja, iz čega logično sledi sposobnost da se naučeno/prezentovano primene u vežbama koje će samostalno uraditi.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Tako na pitanje ``Neki đaci razumeju šta nastavnik/nastavnica objašnjava i predaje na času engleskog, a neki ne. Šta vi mislite o tome?`` učenici su odgovorili da ``...neki ne razumeju, a imaju želju``, a da neki ``ne paze na času jer ih to ne zanima, pa ne znaju``, da ``objašnjenja nisu dovoljno jasna, pa dete ne razume``, ali i da ``objašnjenja nisu jasna jer dete nije prethodno pazilo``. Sem toga ``nije dovoljno da se samo jednom pomene na času. Treba da se obnovi i da se uvežba kod kuće da bi se naučilo``.

Na podpitanje šta oni ili drugi učenici rade kada im nešto nije jasno i kad nešto ne razumeju učenici su odgovorili da ``Kad ja pitam nastavnika... on nam kaže na srpskom``, ``Ja sam pitala neku reč i on mi je objasnio i na srpskom i na engleskom``, ali ``neki lošiji đaci...sramota ih je da pitaju pa ne znaju``.

Nadalje, na pitanje ``Neki učenici mogu samostalno da rade vežbe na času koje nastavnica zada, a neki ne mogu. Šta vi mislite o tome?`` učenici su odgovarali: ``normalno je jer je novo``, ``Ja sam pomoću crtaća naučio. Vidi se iz mog primera da se upornošću sve postiže``, ``Na pismenoj vežbi im je možda teško jer nisu vežbali kod kuće``, ``Neki se plaše da pitaju jer im bi se drugi smejali, a to nije fer``. Osim ovih iskaza vezanih za nastavni proces, učenici su ponovili neke oblasti koje su im teške za usvajanje: pisanje, čitanje, spajanje reči, slušanje sa CD-a...

Na pitanje : ``Kako vam nastavnica / nastavnik objašnjava nove reči?`` učenici su odgovorili u daleko najvećem broju slučajeva da ``Prvo čitamo tekst, pa nastavnica piše reči na tabli, pa pita đake da nam objasne, pa pišemo za domaći 3 ili 5 puta`` ili ``Reči učimo tako što radimo tekstove, pesmice ili pisma. To onda pročitamo naglas pa onda zapišemo nove reči u svesku, prvo kako se piše, kako se čita, na srpskom jeziku šta znači ta reč, pa onda to kratko učimo kad prepíšemo te reči, pa onda prevodimo taj tekst, pesmicu ili pismo.`` ili ``Ona pusti na kasetofonu, pa onda napiše na tabli, pa onda napišemo za domaći reč 10 puta i tako je naučimo.`` Sem toga ``Lepo je ilustrovana knjiga...čitamo naglas iz nje i prevodimo``.

A kada učenici ne razumeju: ``Pa nekad nam izgovori neku reč i mi ne razumemo, pa nam napiše reč na tabli, pa u zagradi izgovor, pa zatvorena zagrada i onda šta znači na srpskom i tako svaka reč.`` ili ``Kada pogrešimo na testu ili diktatu nastavnik nam ponovo objasni tu reč sve dok ne shvatimo i onda svakog časa pita tu reč da li smo naučili i to one koji su pogrešili.``

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

A reči uvežbavaju tako što ``Spojimo neke reči iz lekcije, pa nas ona nešto pita da prevodimo `` ili ``Po neki put svi kažu reč u glas, pa ponavljamo po redovima`` ili ``Kada pogrešimo na testu ili diktatu nastavnik nam ponovo objasni tu reč sve dok ne shvatimo i onda svakog časa pita tu reč da li smo naučili i to one koji su pogrešili.``

S obzirom da su učenici u svojim anketama naveli da vole igranje uloga tokom časa, što se potvrdilo i u prvoj temi fokus-grupnih intervjuja gde su učenici takodje naveli igranje uloga kao aktivnost koju vole produbili smo saznanje o ovoj aktivnosti i pitali učenike, učesnike fokus-grupnih razgovora : ``Kako izgledaju vežbe engleskog kada na času kada učenici dobiju pojedine uloge kao glumci pa onda razgovaraju na engleskom?`` Učenici su odgovorili na sledeći način: ``Ona odabere 2 đaka koji će da odglume to pa onda oni glume i imaju tekst ispred sebe, a drugi slušaju to i paze... najčešće se to ponavlja tri puta... to nam se sviđa jer nekako lakše učimo reči. A i zabavno je. `` ili `` Da, neko je Colin, a neko neki drugi lik i to je bilo zanimljivo. Čitali smo iz knjige.``

I tokom fokus-grupnih razgovora učenici su izrazili oduševljenje za aktivnost igranja uloga.

Na pitanje ``Da li još negde koristite/slušate engleski sem u školi?`` učenici su, po stepenu učestalosti , odgovorili da engleski koriste: na kompjuteru (na fejsbuku, igrajući omiljene igrice, da se dopisuju sa ljudima iz inostranstva, koriste prevodilac za engleski na Internetu), da gledaju filmove bez prevoda i da slušaju CD-ove i gledaju crtane filmove.

Na pitanje `` Neki učenici se dobro snalaze na kompjuteru ili fejsbuku koristeći engleski jezik. Šta vi mislite o tome? `` učenici su precizirali da koriste engleski tako što ``Igram igricu i ako ne razumem pogledam u rečnik`` ili postoji ``Igrica gde ako ne znaš engleski, ne možeš da pređeš na sledeći nivo... onda pogledaš u rečnik. Baš treba da se zna i voli engleski`` ili `` Ja volim da igram jednu igricu da sređujem farmu. I farmer mi priča sve što treba da radim na engleskom...``. Sem toga: `` Meni je tata kupio nešto kao prevodilac. Mi napišemo reč i kliknemo na ekranu neki kružić kako se izgovara i on izgovori i tu ima napisano šta znači.`` i još `` Kad sam imala 8 godina baka mi je donela diskove da učim engleski. To je jedna igrica gde kupujemo i prodajemo neke stvari. A 2. Igrica je kad pritisneš izgovara i čitaš. Kad

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

kliknem na igricu moram da izaberem.'' A nekoliko ih je reklo i '' Ja igram 1 igricu i tamo sam naučila neke reči ''.

Što se fejsbuka tiče, učenici su uzvicima u svim fokus-grupama izrazili veliko ushićenje na pomen fejsbuka. Velika većina je rekla da koristi fejsbuk i da ''Na fejsbuku imam prijatelje iz strane zemlje i dopisujemo se...'' u pitanju su ne samo prijatelji i/ili rođaci iz Amerike, Kanade i sl. već i oni iz Nemačke, Rusije, Italije, Kine.

Po neki, retki među učenicima rekli su i '' Mene to mnogo nervira jer ne znam engleski i ako neko hoće da mi piše na engleskom, ja to ne razumem i ne mogu da prevedem i nije mi baš prijatno.''

Na pitanje'' Da li neko od vas sluša muziku ili Cd-ove na engleskom? Da li pomalo pevušite i razumete šta se kaže u toj pesmi?'' učenici su u velikom broju odgovorili da:

''Dosta slušam i uglavnom razumem. Ako ne razumem, pitam majku. Majka mi je puštala pesme kad sam bila mala i tako sam naučila engleski.'', kao i : ''Dosta se sluša ta pesma, prevede i tako ti uđe u glavu,pa onda sledeća pesma...'', a takodje i

''Dosta slušam stranu muziku, dosta sam naučila engleski i sad lakše izgovaram. '' i '' Ja sam nekada davno tako slušao neke pesme: one, two, one two... i još neku pesmu : I can sing a rainbow, sing a rainbow, sing a rainbow too... A sad slušam na youtube i Eurosong ''. Neki su rekli da: '' Nešto razumem, a veći deo ne razumem'' i '' Ja slušam tako neke pesme i razumem neke reči koje smo radili u školi.''

Učenici su i tokom razgovora o ovoj temi pokazali interesovanje i zadovoljstvo. Kako se može primetiti, rado slušaju pesme na engleskom, neki još iz detinjstva, i pokušavaju da proniknu u njihovo značenje. Neki razumeju više, a neki manje ono što čuju. Nekima pesme pomažu u savladavanju izgovora ili školskog gradiva, a neki prepoznaju reči koje su učili u školi u pesmama koje čuju.

7. Interpretacija

7.1. Interpretacija rezultata kvantitativne kauzalne analize činilaca u učenju engleskog jezika

U prethodnim poglavljima prikazani su rezultati prvo kvantitativne analize uzročnih činilaca uspeha u učenju engleskog jezika tako što smo ih naveli i opisali. Zatim su na isti način predstavljeni rezultati kvalitativne analize. Ovo poglavlje prvenstveno predstavlja interpretaciju tih rezultata. Prvo će biti interpretirani rezultati kvantitativne analize, a potom rezultati kvalitativne analize. U sledećem poglavlju daćemo i zaključke ovog kombinovanog istraživanja.

7.1.1. Interpretacija utvrđenih činilaca koji utiču na ocenu iz engleskog kod svih učenika III i IV razreda

Kao činioci koji uslovljavaju ocenu iz engleskog jezika iz 55 nezavisnih varijabli, za svih 1316 učenika bez podele po razredima, utvrđeno je osam statistički značajnih korelata. Oni su prikazani u Pregledu rezultata 5.5., u poglavlju 5. Opšti izraz povezanog delovanja svih tih osam korelata je koeficijent višestruke korelacije $R=0,744$. Već smo konstatovali da je ta dobijena vrednost R koeficijenta vrlo visoka, a na ovom mestu ćemo kratko interpretirati njen smisao: **utvrđena vrlo visoka vrednost koeficijenta višestruke korelacije znači da naš izbor nezavisnih varijabli tj. Iz njih utvrđeni značajni korelati znatno određuju kakva će biti ocena učenika iz engleskog jezika. Pojednostavljeno rečeno, više od polovine ocene iz engleskog određeno je delovanjem osam utvrđenih korelata.**

Kako je u analizi rezultata prikazano, na uspeh učenika iz engleskog jezika na uzorku svih posmatranih učenika i III i IV razred, njih 1316, najjači uticaj ima ocena, odnosno, znanje srpskog, tj. Maternjeg jezika. U pozadini ovog činioca krije se splet okolnosti i tački uticaja. Uloga maternjeg jezika, ovde sagledana kao uspeh tj. Ocena iz srpskog jezika ne nosi sa sobom samo znanja maternjeg jezika već i transfer tih znanja

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

na strani jezik (vidi Rod Ellis, 2003: 300-310)⁹⁰ Ocena iz srpskog jezika sadrži, kao skriveni činilac, količinu i kvalitet jezičkih znanja koja su preneti u učenje engleskog.

Pored transfera jezičkih znanja stečenih u prethodnom učenju srpskoga, ocena iz srpskog jezika iskazuje i nivo učenikovih prirodnih sposobnosti koje su važne za učenje jezika uopšte. Tu najpre spadaju opšti nivo inteligencije, a posebno verbalna inteligencija (English, H.B. & English, A.C, 1972: 195), koju čine dva faktora inteligencije – V faktor verbalnog razumevanja i W faktor verbalne fluentnosti (Pieron, H., 1968: 164). W faktor je „... sposobnost rečitosti, koji se manifestuje u sposobnosti lakog nalaženja reči u bogatstvu rečnika kojim se raspolaže“. V faktor je „... sposobnost za razumevanje verbalno (rečima) formulisanih sadržaja“ (Rot, N., 1963: 62.). I jedan i drugi su važni za uspešno ovladavanje bilo kojim jezikom, bilo da je u pitanju strani ili maternji jezik. U prirodne sposobnosti koje stoje iza ocene iz srpskog jezika, spadaju svakako i neke druge sposobnosti, kao na primer faktor inteligencije koji se odnosi na sposobnost memorisanja – M faktor. U ocenu iz srpskog su svakako uključene i neke stečene sposobnosti recimo iz sfere radnih navika, koje utiču i na ostale ocene konkretnog učenika, pa i na ocenu iz engleskog. Veza između ocena iz srpskog i ocena iz engleskog mogu biti i neka spoljašnja obeležja učenika od kojih zavisi stav nastavnika prema tom učeniku. Na primer, učenik koji ostavlja utisak pažljivog, urednog, uljudnog ili razložnog deteta, može računati na izvesnu nenamernu pristrasnost svih nastavnika pri ocenjivanju..

Po svojoj snazi uticaja na uspeh iz engleskog jezika na drugom mestu našao se korelat koji pripada oblasti nastavnog procesa i karakteristikama učenika, „Samostalno radi vežbe“. Kako je već rečeno, on se odnosi na sposobnost učenika da samostalno rešavaju zadatke koje im nastavnik tokom časa zada, bilo iz udžbenika, bilo iz radne sveske, bilo iz svojih materijala. Nije neočekivano što je ovaj korelat rangiran tako visoko. Po Blumovoj taksonomiji obrazovnih i odgojnih ciljeva, primena naučenog spada u više nivoa lestvice intelektualnih veština i sposobnosti (Blumfeld, 1981: 143). Po njemu, za razliku od drugih procesa gde je pamćenje glavni proces, ovde je ono samo deo složenijih procesa. Primena podrazumeva i razumevanje, ali se pre svega odnosi na novonastalu situaciju u kojoj se od učenika očekuje da

⁹⁰ Ovde možemo navesti neka od tih znanja kao ilustraciju. Na primer: lakoća čitanja i pisanja u latinici, znanja o padežima, jednini i množini, osnovni pojmovi o imenicama, glagolima, pridevima, o ... i sl.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

primeni naučeno bez posebnih izričitih detaljnih uputstava i pomoći (isto,88). Ukoliko je cilj nastave da svojom organizacijom i sadržajem postigne "željeno ponašanje učenika-načine na koje učenici reaguju, misle ili osećaju nakon što su bili izloženi uticaju nastave i učenja"(isto, 15), onda se svakako može izvesti zaključak da je željeno i očekivano ponašanje učenika da samostalno, nakon što su usvojili znanja, rešavaju zadatke koje im nastavnik zadaje, a koji podrazumevaju primenu tog znanja. Sama primena u sebi sadrži razumevanje sadržaja, sposobnost reprodukcije, sposobnost primene apstrakcija u određenoj meri i donošenje zaključaka. Kako se ovaj korelat javlja kao drugi po snazi uticaja na uspeh učenika tj. Ocenu iz engleskog jezika za ukupni uzorak učenika, a i za uspeh učenika u III i IV razreda ponaosob, shvatanje njegovog značaja umnogome može doprineti poboljšanju kvaliteta nastave i izboru i organizaciji sadržaja nastavnog procesa. Bez obzira na pristup i metod koji nastavnici primenjuju, shvatanje značaja ovog činioca odraziće se i na tehnike koje oni u nastavi koriste.

Korelat „da li voli engleski“, kako je već rečeno, odnosi se na emocionalno obojene stavove učenika, tj. njihove naklonosti i mišljenja vezana za engleski jezik, učenje engleskog jezika i stavove o značaju tog učenja za buduće aktivnosti učenika. Kako su rezultati pokazali zainteresovanost za sticanje znanja bez otpora, ne zato što se mora, čini da je uspeh u učenju engleskog jezika veći. Činilac „da li voli engleski“, kako je već opisano u delu prikaza toka istraživanja i instrumenata analize sastojao se od gradiranih odgovora na skali od „engleski ne spada u predmete koje volim“ do „engleski jezik volim više od drugih predmeta“. Logično je pretpostaviti da učenik može da voli ili ne voli engleski jezik iz raznih razloga. Možda zavisno od toga da li oseća simpatije prema nastavniku, ili zavisno od toga da li mu govor na engleskom lepo zvuči, ili od toga da li engleski asocira sa blistavim svetom iz reklama, filmova ili muzičkih numera. Ili možda zato što u znanju engleskog vidi sredstvo za otiskivanje u neki bogati svet velikih mogućnosti, ili za uspeh u nekim budućim željenim zanimanjima. Pozadina ovog korelata dalje je proučavana u fokus-grupnim intervjuima što će biti predstavljeno u analizi i tumačenju rezultata kvalitativne analize.

Činilac „razumevanje objašnjenja“ (da li učenik razume ono što nastavnik objašnjava na časovima engleskog) odnosi se na karakteristike učenika, njihove navike i sposobnosti, ali i na sam nastavni proces i sposobnost nastavnika da prenese potrebne

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

sadržaje. U pozadini ovog činioca takodje se nalazi pitanje / činjenica da li i u kojoj meri nastavnik prilagođava tehnike koje koristi za podučavanje učenika njihovim potrebama i mogućnosti razumevanja prezentiranog. Po Blumu (1981: 69) razumevanje / shvatanje podrazumeva da je u nastavnom procesu učenik usvojio određenu količinu informacija koje je integrisao u svoje dosadašnje znanje, i da će učenje sa razumevanjem dovesti do "odgojnih ciljeva", tj. Da će učenik na osnovu razumevanja onog što je usvojeno" na neki vidljiv način promeniti svoju komunikaciju i ponašanje". Ovaj činilac utoliko dobija na značaju kada imamo u vidu da se javlja kao važan i u slučaju ocene iz engleskog jezika za ceo uzorak ispitanika, dakle i u III i u IV razredu gledano ukupno, kao i u III i IV razredu ponaosob.

Tehnika diktata je, kako je već prikazano, dobila rang 4. po snazi svog uticaja. Ona utiče pozitivno na uspeh, tj. ocenu iz engleskog jezika. Jedno verovatno tumačenje je da diktat doprinosi uspešnosti učenja jezika jer spaja tačnost auditivne percepcije govora na engleskom sa pravopisnom rutinom, pa preko toga poboljšava i vizuelnu percepciju tačnog opažanja i razumevanja engleskog teksta. Vrednost diktata je i u lakoći njegove primene u nastavnoj praksi. Moguće drugačije tumačenje snage uticaja ove tehnike je to što nastavnici veoma često koriste ovu tehniku u nastavi kako za podučavanje tako i za testiranje, tj. Merenje znanja učenika. Dakle, nije ova tehnika po sebi ta koja doprinosi uspehu iz engleskog jezika, već činjenica da se često koristi u ocenjivanju učenika iz engleskog u III i IV razredima. Nije lako proceniti koje je od ova dva tumačenja dobijenog rezultata istraživanja realnije. Najverovatnije je, međutim, da oba u nekoj meri imaju smisla i doprinose razumevanju vrednosti diktata u nastavi engleskog jezika.

Tehnika drila višestruke supstitucije (multiple substitution drill) javlja se kao pozitivni korelat koji povoljno utiče na uspeh, tj. ocenu iz engleskog jezika. Moguće tumačenje ovog pozitivnog uticaja leži u tome što je cilj ove tehnike da se usredsređivanjem pažnje na formu i uvežbavanjem (drilom) na nivou rečenice dovede do automatizma u upotrebi rečeničnih delova, sa krajnjim ciljem da se postigne tačna upotreba rečenične forme. Nastavnici koji više koriste ovu tehniku su uspeli da njihovi učenici usvoje znanja o formi i rečeničnoj strukturi, a to je upravo ono što se najčešće testira i što ulazi u ocenu. To se može videti i iz intervju sa nastavnicima. Na žalost, ovakav način usvajanja struktura stranog jezika ne obezbeđuje neophodno i ono što

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Blumfeld naziva učenje sa razumevanjem i sposobnost učenika da u različitim kontekstima primene usvojene strukture. Takođe nije dokazano da ova tehnika obezbeđuje usvajanje trajnog znanja.

Činilac „da li samostalno razgleda knjigu i radnu svesku”, koji kako je već prikazano predstavlja negativni korelat i odnosi se na to da li i u kojoj meri učenik razgleda knjigu i radnu svesku kod kuće. Prilikom pravljenja upitnika intencija istraživača je bila da se utvrdi da li učenik razgleda ono što je do tog trenutka obrađeno i ono što sledi, kao i sve ostale sadržaje iz udžbeničkog kompleta, ne zato što je to potrebno za nastavu ili zato što je nastavnik zadao neki zadatak ili domaći, već zato što mu se dopadaju sadržaji. Pokazalo se da učenici koji su odgovorili da razgledaju knjigu i radnu svesku imaju lošije ocene iz engleskog jezika. Ovaj rezultat je na prvi pogled svakako nelogičan. Moguće objašnjenje je da učenici nisu razumeli, možda, pomalo nedorečeni smisao ovog pitanja i da su odgovarali nasumce, a možda i birajući socijalno poželjniji odgovor, bez obzira da li stvarno praktikuju ovo „razgledanje“.

Kako je već prikazano tehnika korekcije gestikulacijom pokazala se kao negativni činilac ocene iz engleskog jezika. Upotreba ove tehnike u III i IV razredima ne doprinosi njenom osnovnom cilju, a to je da učenici sami dođu do zaključaka o prezentovanom gradivu, kao i da spoznaju koje su greške koje prave i sami ih isprave. Moguće objašnjenje leži u nedovoljno razvijenom apstraktnom mišljenju kod učenika na ovom uzrastu koji, čini se, nisu u stanju da postignu nivo samostalnosti na kom bi samo uz nastavnikovu gestikulaciju, a bez više podrške kroz recimo kontekst i / ili eksplicitna objašnjenja došli do ispravnih zaključaka ili u generalno po sebi nedovoljno utemeljenoj i nedovoljno efikasnoj tehnici koja ne postiže svoje ciljeve.

7.1.1.1. Interpretacija utvrđenih činilaca ocene iz engleskog u trećim razredima

Pregledom rezultata 5.5.1.1.1. prikazani rezultati višestruke korelacione analize odnose se na činioce ocena iz engleskog za 779 učenika trećih razreda. Osnovni podatak iz ovog pregleda, koeficijent višestruke korelacije $R=0,741$ - značajan na nivou $p=0,000$ pokazuje vrlo visoku uslovljenost ocene iz engleskog u trećim razredima, na gotovo istom nivou kao i u celom uzorku svih učenika oba razreda. **i kod**

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

trećih razreda više od polovine ocene iz engleskog određeno je delovanjem posmatranih 12 korelata, jer je koeficijent determinacije $D=0,549$. Ovom višestrukom regresionom (korelacionom) analizom, u odnosu na prethodnu analizu činilaca uspešnosti u učenju engleskog jezika za sve učenike, utvrđeno je više statistički značajnih korelata, i to prvenstveno više onih koji se odnose na nastavne tehnike i metode.

Kako je već rečeno, pozitivni korelat ocena iz srpskog jezika ima najjači uticaj i na ocenu iz engleskog u III razredu osnovne škole. Ovo je možda i najvažniji rezultat kvantitativnog istraživanja- snaga uticaja ocene iz srpskog jezika koja je potvrđena i na celokupnom uzorku i na uzorku III, a zatim i IV razreda ponaosob. Interpretacija ovog rezultata je ista kao i u slučaju istog činioca utvrđenog regresionom analizom za svih 1316 učenika bez podvajanja po razredima.

Kao treći po snazi, kako smo videli, na ocenu iz engleskog jezika utiče činilac „tehnika igranja uloga“. Moguće objašnjenje može biti da što veću važnost nastavnici pridaju komunikativnom aspektu jezika tj. komunikativnoj kompetenciji i usmenoj komunikaciji, to je veća ocena njihovih učenika iz engleskog jezika. Iako način na koji je sama tehnika primenjivana u nastavi, a o čemu svedoče opservacije časova, nije strogo gledano ono što se podrazumeva pod igranjem uloga, već se više može nazvati kvazi igranjem uloga, ipak, što je veći značaj koji nastavnik pridaje ovoj tehnici i njegova procena uspešnosti učenika u njenom izvođenju, to je i učenikova ocena veća. Interesantno je primetiti da se ova tehnika rangirala na višem mestu od onih tehnika koje su u najvećoj meri primećene tokom opservacija časa, i o kojima su učenici govorili tokom fokus-grupnih intervjuja, a to su čitanje tekstova naglas, deduktivna gramatika i učenje reči napamet. Tehnika učenja reči napamet je, inače, samo jedna od mogućih tehnika učenja reči, ali čini se, najrasprostranjenija u školama u Srbiji.

Korelat „popuni praznine- induktivna gramatika“ negativno utiče na ocenu iz engleskog jezika samo kod učenika trećeg razreda, ali ne utiče ako posmatramo ceo uzorak učenika, dakle sve III i IV razrede. Moguće objašnjenje ovakvog rezultata leži u činjenici da većina nastavnika čiji su časovi posmatrani, ne koriste u nastavi ovakav način prezentovanja gramatike. Nastavnici u najvećem broju slučajeva koriste deduktivan način prezentovanja i provere usvojenosti gramatičkih sadržaja, te pošto učenici nisu naviknuti na takav način izvođenja nastave i korišćenje ove tehnike, oni

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

postizu niže ocene i rezultate kada se ova tehnika primeni. Kako su induktivni i deduktivni način podučavanja, pre svega gramatičkih sadržaja, suštinski suprotstavljeni i predstavljaju dve apsolutne krajnosti, to bi bilo pogrešno zaključiti da ova tehnika a priori negativno utiče na uspeh učenika iz engleskog jezika.

Preostala dva slabija negativna korelata su „primarna aktivacija“ i „izmešani delovi recenica“. Povezan sa ovim je i deo objašnjenja, koje važi za sve negativne korelate, a to je da nastavnik koji na časovima mnogo vremena troši trudeći se da primeni ovaj metod, umanjuje raspoloživo vreme za korišćenje drugih korisnijih metoda, odnosno tehnika. Time se onda umanjuje uspeh u učenju, a preko toga i ocene koju učenici postizu.

7.1.1.2. Interpretacija utvrđenih činilaca znanja engleske gramatike u trećim razredima

Regresiona analiza izbora 22 varijable u odnosu na test znanja iz gramatike na uzorku 779 učenika III razreda pokazala je koeficijent višestruke korelacije $R=0,470$ na nivou značajnosti 0,000. To znači što je R koeficijent prilično visok i statistički značajan - znatno iznad graničnih nivoa značajnosti (iznad 0,05 i 0,01).

Kako smo videli tehnika minimalnih parova predstavlja pozitivni korelat za uspeh na testu gramatike učenika III razreda. Moguće objašnjenje leži u tome što se ova tehnika odnosi kako na minimalne parove vezano za izgovor reči, tako i za sinonime i antonime. Prvi slučaj upotrebe ove tehnike primećen je samo retko i sporadično, ali ne i sistematski tokom opservacije časova, a tokom intervjua sa nastavnicima nije pomenut. No, drugi slučaj kontrastiranja značenja reči, tj. sinonima i antonima široko je rasprostranjen na časovima engleskog jezika u III razredu osnovne škole u Srbiji. Moguće je zaključiti da su nastavnici odgovarajući na ovaj ajtem upitnika za nastavnike imali upravo u vidu minimalne parove reči na engleskom jeziku, tj. sinonime i antonime, kao i njihove prevodne ekvivalente na srpskom jeziku. Usvajanje vokabulara stranog jezika zauzima važno mesto i njemu se posvećuje dosta vremena na nižim uzrastima učenja stranog jezika (kako smo i ranije upućivali - videti Milošević, MacKay). Takodje je važno istaći, kako smo i ranije pominjali, da je granica između

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

vokabulara i gramatičkih struktura koje se na stranom jeziku usvajaju na nižem uzrastu manje jasna i da se ove dve oblasti prepliću. Otuda se tehnika koja se pretežno odnosi na vokabular i izraze i kolokacije pojavila kao važan pozitivni korelat za uspeh na testu gramatike u III razredu.

Kako je prikazano tehnika lančanog drila takodje predstavlja pozitivni korelat za uspeh na testu gramatike u III razredu. Moguće objašnjenje je da s obzirom da je cilj korišćenja ove tehnike osposobljavanje učenika za tvorbu rečeničnih konstrukcija i tvorbu sintagmi logično da se ona javi kao pozitivni korelat na testu znanja gramatike. Imajući u vidu da je gradivo u III razredu takodje bazirano na usvajanju sintagmatskih i rečeničnih konstrukcija, nije neobično da nastavnici u svojoj nastavi pridaju važnost ovoj tehnici pogodnoj za uvežbavanje gore navedenih jezičkih struktura.

Kako je u prethodnom poglavlju već konstatovano, tehnika samoispravljanja predstavlja pozitivni korelat za uspeh na testu iz gramatike u III razredu. Interesantno je primetiti da se ova tehnika kao statistički značajan korelat pojavljuje samo na uzorku III razreda i to samo u slučaju uspeha na testu iz engleske gramatike. Moguće tumačenje ovog uticaja je da se ovde radi o podsticanju aktivnog učenja, tj. uočavanja gramatičkih modaliteta, i da to najviše dolazi do izražaja u razredu u kome je težište programa baš na ovladavanju početnim znanjima iz gramatike. Imajući u vidu da su znanja iz gramatike, metajezik i shemata tek u povoju na ovom uzrastu, čini se da prethodno tumačenje nije tačno. Buduća istraživanja ove teme mogu doneti detaljnije i preciznije odgovore.

Kako je već prikazano, tehnika izmešanih delova rečenice koja pripada komunikativnom metodu javlja se kao pozitivni korelat uspeha na testu iz gramatike u III razredu. Iako je uticaj ovog korelata nešto manji od prethodnih, kao statistički značajan on pozitivno uslovljava uspeh na testu znanja iz gramatike jer omogućava učenicima da uvežbavaju koherenciju i koheziju koje predstavljaju važan element nastave gramatike. Na ovom nivou znanja i uzrastu učenici dosta vremena provode uvežbavajući rečenične strukture. A kako se pokazalo tvorba rečenica korišćenjem izmešanih delova pomaže učenicima da bolje primene i usvoje sintagmatske i rečenične konstrukcije.

Kao negativni korelat uspeha na testu znanja engleske gramatike javlja se tehnika kontrolisane konverzacije sa ciljnom gramatikom. Interesantno je primetiti da

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

ova tehnika predstavlja negativni korelat iako joj je cilj da se kroz konverzaciju uvežbavaju baš gramatike strukture. Na prvi pogled ovaj rezultat nije interpretabilan, ali treba imati u vidu, kao i kod ostalih negativnih korelata, da je moguće da tehnika koja bi logično ili po verovanju nastavnika i teoretičara metodologa, trebalo da koristi u određenoj vrsti učenja, može biti korisna samo ako su joj posmatrani učenici dorasli. Inače ta tehnika može imati negativan efekat, zbog smanjivanja vremena potrebnog za druge primerenije tehnike. Imajući u vidu da nastavnici u najvećem broju slučajeva upravo ovu tehniku koriste za uvežbavanje ciljne gramatike i proveru naučenog, to ovaj rezultat i njegovo tumačenje dobija na značaju.

Negativne korelate predstavljaju i tehnike čitanje naglas i odgovora na pitanja, Fidelove tabele, pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja ciljne gramatike, i tehnika nastavnik čuti. Moguće tumačenje negativnog korelata čitanja naglas i odgovora na pitanja, tehnike koja se u varijaciji sa prevodom teksta ubedljivo najčešće javlja na časovima u III razredu, o čemu svedoče i opservacije časova i fokus-grupni intervjui i intervjui sa nastavnicima, je da iako se ova tehnika koristi često, ona ne doprinosi usvajanju znanja iz gramatike, jer učenici, iako puno vremena provode čitajući posebno odabrane tekstove u kojima se sadrže ciljane gramatičke strukture, i odgovaraju na pitanja vezana za razumevanje teksta, ne usvajaju trajna znanja već je njihov fokus na znanjima o gramatici, a ne na njihovom stvarnom usvajanju i kasnijem reprodukovanju znanja. Iako je cilj tehnike pitanja i odgovora punim rečenicama upravo uvežbavanje gramatike, čini se da cilj nije ispunjen jer ova tehnika negativno utiče na uspeh na testu znanja iz gramatike. Moguće objašnjenje leži u tome što učenici nauče da napamet, po automatizmu, a bez razumevanja i podrške u kontekstu, postavljaju pitanja i odgovaraju na njih, te ne umeju da prenesu znanja o sintagmatskim odnosima na druge kontekste. Šta više čini se da poznavanje automatskih pitanja i odgovora predstavlja negativnu uštedu i da odmaže primeni znanja i uspehu na testu gramatike. Tehnika nastavnik čuti negativno utiče na uspeh na testu znanja gramatike u III razredu jer nije dovoljno da nastavnik ne daje eksplicitna objašnjenja prezentovanog gradiva kao ni da ne ukazuje i ne ispravlja greške učenika. Na ovom uzrastu učenici verovatno nisu u stanju da sami donose zaključke o tačnosti / netačnosti njihovih iskaza niti da sami bez pomoći nastavnika izvode samostalne zaključke o tome šta su jezičke zakonitosti engleskog jezika i kako one funkcionišu. To su donekle u stanju odrasli, a

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

kod ovog uzrasta dece, kako je već i ranije napomenuto, shemata je tek u razvoju, pa nije moguće da se donose samostalni zaključci vezani za apstraktne pojmove.

7.1.1.3. Interpretacija utvrđenih činilaca znanja komunikacije na engleskom u trećim razredima

Regresiona analiza izbora 12 varijabli u odnosu na uspeh u testu komunikacije na engleskom, za uzorak učenika trećih razreda pokazala je koeficijent višestruke korelacije $R=0,272$ na nivou značajnosti $p=0,000$. Veličina R koeficijenta je relativno mala, ali je njegova statistička značajnost vrlo visoka verovatno zato što je zasnovana na velikom uzorku od 779 anketiranih učenika. Ovaj rezultat koji govori o zajedničkom dejstvu 6 statistički značajnih korelata (izdvojenih iz 12 posmatranih nezavisnih varijabli), a može se interpretirati preko koeficijenta determinacije:

$R^2 = D = (0,272)^2 = 0,74$, što nam govori da je samo nešto više od 7% uspeha na testu znanja komunikacije na engleskom, uslovljeno navedenim korelatima.

Kako smo u prethodnom poglavlju videli tehnika diktata ima pozitivni uticaj na uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku. To je svakako iznenađujući rezultat. Moguće objašnjenje leži u tome da se tehnika diktata veoma često koristi u nastavi engleskog jezika u III razredu osnovne škole u Srbiji i da je to najveći izvor vežbanja veštine slušanja. Kako je veština slušanja bila deo testa, između ostalog, to je razumljivo da se tehnika diktata javlja kao pozitivni korelat. Na osnovu mišljenja nastavnika izrečenog u intervjuima svrha upotrebe diktata jeste da se proverí pre svega pisanje tzv. mehaničko pisanje reči i rečenica i ima prednost nad drugim tehnikama. Deo tog procesa je stvaranje veza između pisanog oblika reči i glasovnog oblika reči, a takodje i veza između značenja čitavih rečenica i njihovog pisanog oblika. Taj ograničeni kontekst pomaže da učenici, iako u vrlo suženom obliku, budu izloženi, pa čak delimično steknu i znanja o tome kako funkcioniše jedan tekst (bilo narativne prirode, bilo dijalog) što možemo videti na osnovu pozitivnog uticaja ovog korelata na uspeh na testu znanja komunikacije na engleskom jeziku. Iako razumevanje teksta i komunikativni aspekt tehnike diktata nisu njeni primarni ciljevi, već uvežbavanje i testiranje tehnike mehanike pisanja, a s obzirom na učestalost upotrebe ove tehnike, ova

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

tehnika doprinosi uspehu na testu komunikacije na engleskom jeziku u III razredu osnovne škole.

Induktivna gramatika je tehnika koja pozitivno utiče na uspeh na testu znanja komunikacije na engleskom jeziku zato što čini se da tehnika popunjavanja praznina doprinosi tome da učenici iz primera izvode zaključke o funkcionisanju jezika. Iako je ova tehnika prvenstveno namenjena uvežbavanju ciljne gramatike, indirektno, kako možemo videti, utiče na uspeh na testu komunikacije. Moguće objašnjenje je da je tačnost, tj. svest o tome kako određeni elementi jezika funkcionišu sastavni deo komunikativne kompetencije. Ono što iznenađuje jeste da se ova tehnika javlja kao negativni korelat u nekim segmentima kvantitativne analize vezano na uspeh tj. ocenu ili uspeh na testu iz gramatike engleskog jezika, ali i za to kako smo videli postoje moguća logična objašnjenja.

Čitanje naglas je tehnika koja se kako smo videli takodje javlja kao pozitivni korelat za uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku u III razredu. S obzirom da je cilj ove tehnike da se savlada veštinom bazičnog čitanja, a da primarni fokus nije komunikacija, iznenađujuće je da se ova tehnika javlja kao pozitivan korelat komunikacije. Moguće tumačenje je da je ova tehnika kroz koju se učenici najviše upoznaju sa stranim jezikom, o čemu svedoče i opservacije časova, fokus-grupni intervjui sa učenicima i intervjui sa nastavnicima. Moguće je da se ona javlja kao pozitivni korelat ne zbog toga što je suštinski usmeren na uvežbavanje komunikacije, već zato što je upotreba te tehnike predstavlja preovlađujući uticaj na učenje engleskog jezika u III razredu, uopšte.

Pisanje plana časa je korelat vezan za nastavni proces. Najverovatnije tumačenje uticaja ovog korelata leži u tome što je boljom organizacijom vremena u toku časa moguće obraditi više aktivnosti, pa samim tim i aktivnosti vezanih za komunikaciju. U prilog ovome govore i intervjui sa nastavnicima u kojima su neki od njih izjavili da slobodnije aktivnosti vezane za komunikaciju koriste kada pređu "ozbiljnije" teme i kada na času za to ostane vremena. Bolja organizacija časa donosi i bolje organizovanje vremena.

Deduktivna gramatika predstavlja negativni korelat za uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku jer je cilj ove tehnike da učenici pravila koja su im prezentovana, a koja se odnose pre svega na gramatiku primene na novim primerima.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Primena gramatičkih pravila podrazumeva određeni nivo apstraktnog mišljenja koji je na ovom uzrastu samo delimično ostvarljiv. Sa druge strane, dok učenici brinu i puno, pa možda čak i previše pažnje posvećuju tačnosti iskaza, kako se ovde pokazalo, to ih sprečava da se fokusiraju na tačnost i na komunikativni aspekt jezika. Kako smo već upoznati u komunikaciji na stranom jeziku važnije spontano nego promišljeno reagovanje.

Kreativna adaptacija je tehnika koja pripada metodi sugestopedije, a koja negativno utiče na uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku. Moguće objašnjenje ovog uticaja možda leži u činjenici da nastavnici koji su se izjasnili da pridaju značaj ovoj tehnici u manjoj meri razvijaju veštine komunikacije na svojim časovima iako smatraju da je to važan segment nastave. Razlog za ovakvo tumačenje leži u činjenici da istraživač nije video ni jedan jedini primer upotrebe ove tehnike na časovima III, a ni IV razreda, te smatra da se ne može govoriti o realnom uticaju ove tehnike na uspeh iz komunikacije već o stavu nastavnika o važnosti komunikacije koji su iskazali birajući stepen upotrebe ove tehnike i činjenici da iz nekih drugih razloga, koje bi bilo potrebno dublje istražiti, njihovi učenici pokazuju određen stepen uspeha na testu komunikacije na engleskom jeziku.

7.1.1.4. Interpretacija utvrđenih činilaca ocena iz engleskog u četvrtim razredima

Kako je ranije već prikazano, iz izbora 15 varijabli (koje predstavljaju svih 55 nezavisnih varijabli) utvrđeno je šest statistički značajnih korelata ocena iz engleskog, za 537 učenika četvrtih razreda. Koeficijent višestruke korelacije bio je $R=0,729$ a, njegova značajnost je $p=0,000$. Ovaj koeficijent ima vrlo visoku vrednost, a znači da šest utvrđenih korelata u svom zajedničkom dejstvu veoma značajno utiču na školski uspeh izražen ocenom iz engleskog u četvrtom razredu. Interpretiran posredstvom koeficijenta determinacije ($R^2 = D = 0,53$) ovaj rezultat znači da je više od polovine ocene iz engleskog uslovljeno zajedničkim delovanjem šest utvrđenih korelata.

Kako smo već videli i u prethodnim slučajevima ocena iz srpskog jezika je nesumnjivo najsnažniji korelat koji utiče na opšti uspeh tj. ocenu iz engleskog jezika u IV razredu osnovne škole u Srbiji. Kako se ovaj korelat javlja kao najsnažniji pozitivni

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

korelat i u III i u IV razredu odvojeno, ali i na celom uzorku učenika, može se smatrati univerzalnim rezultatom vezano za ocenu učenika iz engleskog jezika na čitavom uzorku ispitanika. Moguće tumačenje ovog uticaja naveli smo i u prethodnim odeljcima vezanim za treći razred. Ovde ipak treba naglasiti da je vrsta uticaja donekle promenjena i da se sada znanja iz srpskog jezika koja se više odnose na gramatičke strukture, pa i na začetke apstraktnog mišljenja i metajezika prenose na znanja iz engleskog jezika.

Kako smo već ranije napominjali samostalnost u izradi vežbi koje nastavnik zada na času engleskog jezika pozitivno utiče na ocenu iz engleskog jezika. Isti činilac se javlja i kod ukupnog broja ispitanika, i na uzorku učenika III i na uzorku ispitanika IV razreda kao pozitivan korelat ocene iz engleskog jezika. Snaga uticaja ovog korelata približno je ista u svim gore navedenim slučajevim. Ovaj korelat pripada karakteristikama učenika, a delimično i samom nastavnom procesu. Kako smo već napominjali, tek samostalnost u upotrebi usvojenih znanja spada u više rangove na lestvici znanja o kojima govori Bumfield. Dakle, samostalnost tj. usvojenost znanja na nivou koji je znatno iznad pukog prepoznavanja, utiče pozitivno na ocenu iz engleskog jezika i može se smatrati univerzalnim rezultatom vezano za ocenu učenika iz engleskog jezika na čitavom uzorku ispitanika.

Pozitivni korelat ocene iz engleskog u IV razredu „Razumevanje objašnjenja“ – javlja se i kod učenika III i kod učenika IV razreda gledano zasebno, ali i na čitavom uzorku ispitanika gledano ukupno, te se i može se smatrati univerzalnim rezultatom vezano za ocenu učenika iz engleskog jezika na čitavom uzorku ispitanika. I ovaj korelat spada delimično u nivo kognitivnog razvoja učenika, njegove karakteristike, ali se odnosi i na uspešnost objašnjenja gradiva nastavnika, pa time i na specifičnosti nastavnog procesa. Moguće tumačenje ovog korelata koje smo naveli u prethodnim odeljcima važi i ovde - razumevanje nastavnikovih objašnjenja pomaže boljoj usvojenosti znanja, pa samim tim i većoj mogućnosti za usvajanje trajnih znanja i dobijanjem bolje ocene iz engleskog jezika u IV razredu osnovne škole koja to znanje meri.

Ljubav ili naklonost prema učenju engleskog jezika, koja se javlja ne samo u IV razredu već i u III razredu, ali i na čitavom uzorku učenika koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem, pokazuje da se ovaj korelat može smatrati univerzalnim činiocem koji

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

uslovljava ocenu učenika iz engleskog jezika na čitavom uzorku ispitanika. Moguće tumačenje uticaja ovog korelata leži, kako je već rečeno, u činjenici da svi ljudi, a naročito učenici koji su deca na mlađem školskom uzrastu, imaju bolji uspeh, tj. bolju ocenu iz nekog predmeta, u ovom slučaju engleskog jezika, što su motivisaniji da uče. O prirodi i skupu uticaja ovog korelata detaljnije ćemo govoriti u delu rezultata i tumačenja rezultata kvalitativne analize, preciznije fokus-grupnih intervjuja.

Pozitivni korelat „Dril pitanja i odgovora“ javlja se samo u slučaju ocene iz engleskog jezika u IV razredu. Moguće tumačenje uticaja ovog korelata leži u činjenici da je polje tvorbe rečeničnih konstrukcija predmet najveće pažnje nastavnika i velikog dela časa u IV razredu, što je i cilj uvežbavanja kada se koristi ova tehnika. Tako nastavnici ocenjujući učenike upravo ocenjuju njihovo znanje rečeničnih konstrukcija između ostalog, pa ova tehnika pokazuje blagi pozitivni uticaj na ocenu iz engleskog jezika u IV razredu.

Korelat „prevedi rečenice vežba vokabulara i gramatike“ pozitivno uslovljavaju ocenu iz engleskog u IV razredu. Prevođenje uopšte, a naročito rečenica u svrhe uvežbavanja gramatike jedna je od češćih tehnika u upotrebi na časovima engleskog jezika. Objašnjenje uticaja ove tehnike na ocenu iz engleskog jezika leži u njenoj učestalosti upotrebi na časovima engleskog jezika. Ona služi za uvežbavanje rečeničnih konstrukcija i vokabulara, a njom se i ocenjuje znanje učenika.

7.1.1.5. Interpretacija utvrđenih činilaca znanja engleske gramatike u četvrtim razredima

Ranije je prikazano da je iz izbora 9 varijabli (koje predstavljaju svih 55 nezavisnih varijabli) utvrđeno šest statistički značajnih korelata znanja engleske gramatike za 537 učenika IV razreda. Nešto niži koeficijent višestruke korelacije imao je vrednost $R=0,309$ i bio značajan na nivou $p=0,000$. Koeficijent determinacije (kvadrat R koeficijenta) je $D = 0,10$ što znači da je približno jedna desetina variranja (varijanse) rezultata u testu znanja engleske gramatike uslovljena zajedničkim delovanjem šest korelata utvrđenih ovom analizom.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kako smo već videli, ocena iz srpskog jezika javlja se kao pozitivni korelat koji utiče na znanje na testu gramatike engleskog jezika. Moguće objašnjenje pozitivnog uticaja ovog korelata je da ista struktura učenikovih sposobnosti potrebnih za uspeh u učenju maternjeg jezika (uključujući i upoznavanje gramatike maternjeg jezika) uslovljava i uspeh u učenju stranog jezika – dakle i upoznavanje engleske gramatike.

Broj godina koje je nastavnik proveo u nastavi kako smo videli javlja se kao pozitivni korelat uspeha na testu znanja iz engleske gramatike. Logično i verovatno objašnjenje ovog pozitivnog uticaja leži u činjenici da nastavnici koji su duže vremena proveli u nastavi imaju više povratnih informacija -znanja, baziranih na dužem iskustvu, na koji način je najbolje pristupiti nastavi kako bi se gramatičke strukture na adekvatan način prezentovale učenicima IV razreda i kako bi ih oni što bolje usvojili.

Korišćenje plana časa iz priručnika, kako smo videli, predstavlja statistički značajan korelati uspeha u testu znanja iz engleske gramatike u IV razredu. - Moguće objašnjenje pozitivnog uticaja korišćenja plana časa iz priručnika za nastavnike na uspeh na testu gramatike u IV razredu leži verovatno u činjenici da ovakva praksa jednostavno upotpunjuje sadržaj i sistematičnost rada na času, što daje bolje rezultate.

Negativni korelat znanja iz engleske gramatike u IV razredu „broj godina od diplomiranja“ na prvi pogled nema logičkog smisla, jer bi se moglo očekivati da nastavnici sa više iskustva pružaju više znanja učenicima. Ovaj korelat, međutim, posmatran povezano sa već interpretiranim korelatom „Godine u nastavi“ ne znači više iskustva u nastavi, jer broj godina od diplomiranja nije isto što i broj godina koje je nastavnik proveo u nastavi. Ako je, na primer, nastavnik diplomirao pre 20 godina, 18 godina radio kao inokorespondent u spoljno trgovinskoj firmi, a zatim 2 godine u nastavi, on ne samo da je početnik u nastavi, već su i metode koje je davno učio u metodološkim predmetima verovatno izbledele u njegovom sećanju, a možda i prevaziđene novim pristupima.

Kako smo već videli tehnika „pitanja i odgovara punim rečenicama u svrhe uvežbavanja ciljne gramatike“ predstavlja negativni korelat za uspeh na testu znanja gramatike u IV, ali i u III razredu. Kako smo već napomenuli, moguće objašnjenje leži u činjenici da učenici koristeći ovu tehniku ne usvajaju suštinski znanja o rečeničnim konstrukcijama engleskog jezika, već to rade po automatizmu, papagajski. Što više se

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

ova tehnika koristi to učenici imaju manje šanse da usvoje trajna znanja iz oblasti gramatike. Kako smo već napominjali, a na osnovu opservacija časa i intervju sa nastavnicima, ovo je veoma česta tehnika kojom se uvežbavaju naučene gramatičke partije, a takodje i proverava naučeno. Utoliko su ovaj rezultat i njegovo tumačenje značajniji.

Tehnika sinonima i antonima je negativni korelat uspeha na testu znanja gramatike u IV razredu. Moguće objašnjenje zašto tehnika sinonima i antonima, koja se prvenstveno odnosi na vokabular, negativno utiče na uspeh na testu znanja engleske gramatike može se naći u činjenici da mehaničko uvežbavanje samo ovog segmenta značenjskih odnosa među rečima i pojmovima ne doprinosi boljem znanju gramatike. Dubina i šire značenje i tumačenje ovog rezultata nije moguće ovde sagledati, i može biti predmet nekih daljih istraživanja.

7.1.1.6. Interpretacija utvrđenih činilaca komunikacije na engleskom u četvrtim razredima

Iz skupine 16 varijabli (koje reprezentuju svih 55 nezavisnih varijabli) višestrukoum regresionoum analizoum je utvrđeno sedam statistički značajnih korelata znanja komunikacije na engleskom za 537 učenika IV razreda. Koeficijent višestruke korelacije u toj analizi je bio $R=0,494$ a njegova statistička značajnost na nivou $p=0,000$.

Vrednost koeficijenta determinacije bila je $R^2 = D = 0,24$. Na osnovu toga sledi interpretacija da utvrđenih sedam činilaca, u zajedničkom delovanju, uslovljavaju približno $\frac{1}{4}$ (0,24) uspeha u testu komunikacije na engleskom u četvrtim razredima.

Ono što je već rečeno i za pozitivan uticaj korelata „Pisanje plana časa“ u III razredu, važi i za uticaj istog korelata na uspeh u testu znanja komunikacije na engleskom jeziku u IV razredu. Pozitivni korelat pisanje plana časa omogućava nastavnicima da bolje strukturisu svoje časove i aktivnosti organizuju u vremenski ograničenim sekvencama, što im onda ostavlja mogućnost da uključe više aktivnosti, a samim tim i više aktivnosti koje imaju za cilj uvežbavanje komunikacije na engleskom jeziku.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Čini se da ocena iz srpskog jezika, kako smo videli ne samo da utiče na uspeh na testu znanja gramatike engleskog jezika u IV razredu već i na uspeh na testu znanja iz komunikacije zato što je za uspešnu komunikaciju jedan od preduslova poznavanje komunikacije na maternjem jeziku bilo što se tiče govornih činova i uloga koje govornici mogu imati, bilo funkcija koje se jezikom mogu izraziti, a takodje i bogatstva vokabulara koje učenici mogu imati na maternjem jeziku. Možda bi se mogao izvesti zaključak da poznavanje maternjeg jezika pozitivno utiče na sve segment uspešnosti na stranom jeziku, pa i na uspešnost u komunikaciji.

Tehnika „Diktat“ je takodje pozitivan korelat znanja komunikacije na engleskom u - IV razredu. Tehnika diktata je organizovana tako da za cilj, kako smo već rekli, prvenstveno ima vežbu slušanja i tačno zapisivanje onoga što se čuje. Samo jedno od mogućih objašnjenja zašto ona pozitivno utiče na uspeh na testu komunikacije na engleskom jeziku može biti to što situacija u kojoj su učenici izloženi govornom engleskom jeziku i prinuđeni da spoje glas- fonemu i grafemu, kao i da razmišljaju o značenju usmenog iskaza, pomaže njihovom bar pasivnom učešću u komunikaciji. S obzirom da se i ova tehnika relativno često koristi, mada njen primarni cilj nije komunikacija, i mada joj se može zameriti ograničenost iskaza i jednosmernost komunikacije, ipak izloženost, makar i takvoj komunikaciji pomaže učenicima da budu uspešniji na testu znanja komunikacije na engleskom jeziku.

Na nešto manjem nivou značajnosti u odnosu na prethodne korelate nalazi se tehnika popunjavanja praznina (deduktivna gramatika) koja pripada gramatičko-prevodnom metodu. Kako je poznato, uobičajeno je da se ova tehnika primenjuje na znanja o gramatici i donekle vokabularu, a ne direktno kako bi se unapredile veštine komunikacije ili podigle na viši nivo. Moguće objašnjenje je da đaci u IV razredu već polako stvaraju opšte kategorije apstrakcije i klasificiranja i da deduktivan način podučavanja / učenja gramatike doprinosi da se usvojena pravila i znanje o njima prenese i na veštinu komunikacije. Poznato je da su znanja o gramatičkoj strukturi jezika takodje jedan deo uspešne komunikacije. Naravno, čisto poznavanje gramatičkih pravila nije jedini preudslov uspešne komunikacije, niti će komunikacija biti onemogućena izvesnim greškama / omaškama na planu tačnosti.

Godine u nastavi su činilac koji pozitivno uslovljava uspeh na testu komunikacije na engleskom u IV razredu. Kako smo već iz jedne prethodne

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

interpretacije mogli videti, broj godina koje je nastavnik proveo u nastavi odražava njegovo iskustvo, a logično je da ta vrsta iskustva utiče i na rezultate njegovih učenika u ovladavanju komunikacijom na engleskom jeziku.

Jedini negativni korelat uspeha u testu komunikacije na engleskom u IV razredu je tehnika „Štapići“. Tehnika štapića je pre svega tehnika koja nije primećena u upotrebi na časovima engleskog jezika ni u III ni IV razredu. Zašto učenici nastavnika koji su se izjasnili da koriste ovu tehniku, tj. pridali joj značaj postižu lošiji uspeh na testu znanja komunikacije na engleskom jeziku, autoru za sada nije bilo moguće protumačiti.

Pohađanje privatnih časova, tj. časova engleskog jezika van škole, je pozitivan korelat uspeha na testu komunikacije na engleskom u IV razredu. Instrumentima koji su korišćeni u ovom istraživanju nije bilo moguće utvrditi razloge zbog kojih učenici pohađaju časove engleskog jezika van škole- da li iz potrebe da poprave lošu ili slabiju ocenu, iz želje da nauče više i sl. Bez obzira na motive koji stoje u korenu odabira pohađanja časova van škole, bez obzira na činjenicu da ovo istraživanje nije obuhvatilo ulazni i izlazni rezultat, tj. koji je konkretno učinak pohađanja nastave engleskog jezika van škole, na osnovu rezultata upitnika, može se zaključiti da veća izloženost sadržajima engleskog jezika doprinosi većem uspehu na testu komunikacije. Interesantno je primetiti da se ovaj korelat ne javlja kao značajan za uspeh na testu znanja iz gramatike. Moguće objašnjenje je da drugačije prezentovani sadržaji doprinose uspehu na testu komunikacije. Sem toga, postoji mogućnost da se na časovima van škole u izvesnom broju slučajeva veća pažnja posvećuje osposobljavanju učenika za komunikaciju na stranom jeziku nego gramatici. To ne možemo sa sigurnošću tvrditi jer takvo istraživanje nije bio predmet našeg istraživanja.

Kako smo već zapazili na početku pregleda da se četiri pozitivna korelata ponavljaju i sličnom jačinom utiču na ocene iz engleskog jezika kod svih učenika, kod učenika trećeg razreda posebno i kod učenika četvrtog razreda posebno. Korelati „Da li voli engleski jezik“, „Razumevanje (nastavnikova) objašnjenja“, „Samostalna izrada vežbi“ i „Ocena iz srpskog“ prema ovome imaju univerzalno pozitivno delovanje na ocene iz engleskog iz engleskog jezika, bilo da ih analiziramo za oba razreda istovremeno, bilo da posebno analiziramo za treće, ili posebno za četvrte razrede.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Imajući u vidu da svi činioци koje smo prikazali u pregledu 5.6.1., istovremeno utiču na ocenu iz engleskog jezika, uspeh na testu znanja i testu komunikacije, a da naši rezultati na značajno velikom uzorku, 1316 ispitanika, pokazuju da se kao univerzalni javljaju samo oni koji spadaju u karakteristike učenika, a ni jedan se ne odnosi na karakteristike nastave niti na karakteristike nastavnika. Iz toga se može izvući zaključak da odlike učenika utiču na sve tri vrste rezultata u učenju engleskog, verovatno kao i na njihov uspeh u drugim predmetima, dok specifičnosti tehnika i metoda, kao i karakteristike nastavnika engleskog različito utiču na ocenu, različito na uspeh u učenju gramatike, različito na komunikaciju na engleskom, i različito u različitim razredima. To se dalje može tumačiti s obzorom na drugačije nastavne sadržaje u svakom od ovih segmenata.

7.2. Interpretacija rezultata kvalitativne analize

Kako se iz prezentovanih kvalitativnih rezultata može videti oni su dali su detaljniji uvid u temu našeg rada, a takodje su i pružili jednu sveobuhvatniju sliku nastave engleskog jezika u III i IV razredu osnovne škole u Srbiji. Nakon prikupljanja podataka, kako je već rečeno, usledila je njihova klasifikacija i razvrstavanje u sisteme pojmova⁹¹. Klasifikovanje pojmova je izuzetno složen i zahtevan proces jer se sastoji od procenjivanja sličnosti i razlika među pojmovima. U ovoj fazi formiranja sistema uzeta je u obzir konvergentnost informacija u okviru pojmova.

7.2.1. Interpretacija rezultata neposrednog posmatranja

Na osnovu prikazanih rezultata neposrednog posmatranja možemo zaključiti da nastavnici samo delimično pridaju značaj uvodnom delu časa (warm –up) kada se pevaju pesmice ili igraju igrice sa fleš karticama. U slučaju kada nema uvodnog dela (sem eventualno pozdrava na engleskom jeziku), prelazi se na prezentaciju.

⁹¹ Paton navodi da sistemi formirani na osnovu pojmova jedan aspekt sveta dele na kontinuum. U okviru tog kontinuuma, razlike su često dogovorne prirode, budući da zavise više od interpretacije nego što su apsolutne.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Prezentacija je, kako smo videli, organizovana tako da se novo gradivo predstavlja kroz tekst koji se sluša i istovremeno čita. Nakon toga u daleko najvećem broju učenici čitaju tekst i istovremeno ga glume. Ponekad pre glume nastavnik i / ili učenici prevode tekst u celosti i pišu reči sa prevodom na tabli odnosno u sveskama. Veći deo vremena tokom časa posvećen je vokabularu i gramatici, a mnogo manje veštinama. Čak i kada su one predmet aktivnosti stiže se utisak da im se pridaje manje važnosti nego gramatici i vokabularu.

U poređenju sa učestalošću prezentacije gramatike, tekstovi odnosno materijal za slušanje se mnogo ređe samo slušaju, i rešavaju zadaci bez istovremenog čitanja onog što se sluša. To umanjuje šanse učenika da uvežbavaju veštinu slušanja nalik onoj u stvarnom svetu kada nemaju pred sobom napisani iskaz sagovornika. Vežbe slušanja kojima je cilj slušanje, kada se praktikuju, organizovane su kroz pesmice, crtanje i bojenje po diktatu. Slušanje se takodje i uvežbava kroz aktivnosti ograničene konverzacije. Na žalost, po našem mišljenju, vreme koje nastavnici posvećuju uvežbavanju slušanja nije dovoljno za razvijanje samostalne komunikacije na engleskom jeziku, a i kada se ovakve vežbe praktikuju, prvenstveni cilj im je provera naučenog i uvežbavanje gramatike.

Gorepomenuti razgovor sa učenicima kroz koji se uvežbava gramatika i / ili vokabular kontrolisan je kako smo videli od strane nastavnika. Veoma se malo vremena posvećuje radu u paru ili u grupi, čak i kada su u pitanju aktivnosti konverzacije.

Na osnovu prikazanih rezultata neposrednog posmatranja možemo zaključiti da nastavnici koriste uglavnom gramatičko-prevodni metod na časovima sa elementima drugih metoda, kao što je diktat, drilovi vezani za formu reči i rečenica. Tehnike koje preovlađuju su čitanje teksta naglas, prevodenje, deduktivna prezentacija gramatike, popunjavanje praznina deduktivnom gramatikom i kvazi-igranje uloga.

Upotreba maternjeg jezika paralelno sa engleskim jezikom govori u prilog stanovištu da nastavnici u suštini ne posmatraju engleski jezik kao moguće sredstvo komunikacije već više kao isključiv subject matter. Takva napredna upotreba oba jezika umanjuje mogućnost razvijanja komunikativne sposobnosti učenika jer oni ne vide potrebu da usvajaju elemente stranog jezika trajno, pošto za tim nema ni stvarne potrebe, jer nakon stranog sledi iskaz na maternjem jeziku.

7.2.2. Interpretacija rezultata obavljenih intervjua sa nastavnicima

Kako se iz intervjua sa nastavnicima može primetiti izdvojili su se neki opšti principi nastave koji važe i za III i za IV razred.

Nastava slušanja u najvećem broju slučajeva odvija se kroz slušanje i čitanje teksta iz udžbenika. Retki su slučajevi kada nastavnici zadaju rešavanje zadataka tokom vežbi slušanja. Kako je poznato, ovakav način organizovanja vežbi slušanja ne spada u vežbe veštine slušanja u pravom smislu te reči i ne dovodi do samostalnosti učenika u jezičkoj komunikaciji. Ovakve vežbe ne postavljaju dovoljan kognitivni izazov pred učenika i ne pružaju mu šansu da razume samo zvuk i snimljeni tekst, već to čine uz poštalicu pisanog teksta. U stvarnoj situaciji van učionice često se dešava da se govornici sporazumevaju usmeno, bez pomoći pisanog teksta, čak i komuniciraju na daljinu da jedni druge ne vide. Ovo je naročito važno imajući u vidu da je slušanje veoma važna veština i da umnogome doprinosi uspešnoj usmenoj komunikaciji na stranom jeziku.

Osim takvih aktivnosti slušanja, nastavnici su naveli kao mogućnost uvežbavanja veštine slušanja upotrebu tehnike diktata. Kako smo videli iz rezultata kvantitativne analize, ova tehnika ima pozitivnog uticaja na uspeh na testu komunikacije, no čini nam se da je taj pozitivan uticaj proistekao pre iz činjenice da je upotreba te tehnike česta, nego iz apriori njenog pozitivnog uticaja na uspeh učenika. Retke su situacije u stvarnom životu u kojima se ukazuje potreba da učenik do tančina zabeleži sve što je govornik rekao, i da ima priliku da mu to bude ponovljeno više puta u delovima i u celini. Ono što se u praksi pokazalo kao potrebno je razvijanje veštine hvatanja beležaka, tj. važnih informacija (note taking). Moguće je biti stanovišta da je uzrast učenika koji je bio predmet istraživanja mlad za razvijanje ovakvih veština, a moguće je i situaciju sagledati tako da je uzrast IV dovoljan za početak razvijanja ove veštine.

Ono što je bilo interesantno primetiti je da je tehnika pričanja priča (story telling) samo delimično i, po našem mišljenju, u nedovoljnoj meri zapažena i iskorišćena od strane nastavnika u svrhe vežbanja slušanja na stranom jeziku koje je kontekstualno utemeljeno. Priče i pesmice su deo interesovanja sve dece, pa i dece na

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

ovom uzrastu. Pravilno organizovane i sa jasnim ciljevima i jedne i druge mogu da pruže bogat izvor autentičnih situacija, informacija, doživljaja i prilika da se nauči nešto novo na stranom jeziku.

Po samom svedočenju nastavnika pesmice pripadaju zabavnom delu časa i delimično izvora novog vokabulara; takodje, delimično i mogućnošću vežbanja veštine slušanja. U prilog tome navodimo i rezultate neposrednog posmatranja gde smo uočili da se pesme često prezentuju kao celina koja se više puta ponavlja očekujući od učenika da je usvoji bez dovoljnih objašnjenja i obrade konteksta.

Nastavnici takodje navode tehniku pitanja i odgovora kao izvor vežbi slušanja. Način na koji se ove vežbe organizuju, a o čemu svedoče i intervjui sa nastavnicima a i rezultati neposrednog posmatranja, daju preveliku kontrolu nastavniku. Komunikacija kreće u najvećem broju slučajeva od njega, mada postoje i sporadične vežbe u paru ili rad u grupi. Kako smo već primetili, komunikacija retko teče slobodno i vrlo često biva prekinuta upotrebom maternjeg jezika. Kognitivni zahtevi koji se pred učenike postavljaju u ovom slučaju su po našem mišljenju niski i ne pružaju dovoljno mogućnosti za razvoj veština komunikacije bilo da je u pitanju govorenje bilo da je u pitanju slušanje. Od učenika se očekuju kratki odgovori sa da i ne i imenovanje stvari i pojmova, ne produženi govor na stranom ili neka zahtevnija jezička reakcija na produženi govor na stranom jeziku. U izvesnoj meri pitanja nastavnika učenicima i pitanja učenika jednih drugima imaju elemenat drila, a malo ih je koja su u potpunosti kontekstualno utemeljena.

Razlika između upotrebe tehnika slušanja u III i IV razredu sastoji se u tome što u III razredu postoje i kraće aktivnosti popunjavanja praznina dok učenici slušaju nastavnika i CD. Praznine se odnose na delove niza brojeva ili reči i jednim delom odgovaraju potrebama početne nastave slušanja. Imajući uvidu da je ovo treća godina učenja engleskog jezika i da su deca uzrasta 9 i 10 godina, smatramo da je moguće i preporučljivo da vežbe slušanja budu složenije i postavljaju veće zahteve pred učenike. Tip vežbi je po sebi koristan po našem mišljenju, ali kognitivni zahtev bi mogao da bude postavljen na višem nivou.

Vežbe i aktivnosti bojenja po diktatu takodje spadaju u sferu interesovanja dece na ovom uzrastu i mogu da testiraju ne samo poznavanje boja već i odnosa medju predmetima i pojmovima. Interesantno je primetiti da se upotreba ovih i ovakvih vežbi

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

spominju samo sporadično. Nastavnici na vežbe crtanja i bojenja gledaju u najvećoj meri ka ona vežbe zabavnog cilja i karaktera, a veoma malo kao izvoru vežbi slušanja po sistemu listen and do.

Što se vežbi čitanja tiče, kako su sami nastavnici istakli, uglavnom vreme posvećuju bazičnim tehnikama čitanja koje ima za cilj uvežbavanje izgovora, a ne i pravo razvijanje veštine čitanja i zaključivanja neophodnog za dalji intelektualni razvoj učenika i ravnopravno učešće u savremenom svetu komunikacija (vidi poglavlje 2). S obzirom da je, kad je III razredu pitanju, ovo godina u kojoj se deca prvi put upoznaju sa pisanom formom engleskog jezika za očekivati je da će određeno vreme i pažnja biti posvećeni bazičnim tehnikama povezivanja glasova i sklopa grafema. Pa ipak, čvrstog smo stanovišta, a na osnovu pročitane literature (vidi odeljak 2), da takva organizacija nastave čitanja i isključiva upotreba tehnike čitanja naglas sa varijacijama (nakon čitanja sledi prevođenje ili ne sledi, čitanje je organizovano po ulogama ili nije) ne doprinosi razvijanju veština čitanja i zaključivanja koje su osnova sporazumevanja u savremenom svetu odraslih. Isto važi i za IV razred.

Što se vežbi govorenja tiče, kako smo videli, one su organizovane kroz aktivnosti koje započinje nastavnik i usmerene su ka učenicima. Mnogo su ređi slučajevi komunikacije među učenicima, rad u paru ili u grupi ukoliko izuzmemo Igranje uloga. Ono što se od učenika očekuje su imenovanje stvari ili radnji, i odgovaranje, a donekle i postavljanje kraćih pitanja. Nismo uočili primere produženog govora koja se kao kategorija pominje u intervjuima nastavnika.

Što se tehnike Igranje uloga tiče, interesantno je primetiti da joj važnost pridaju i nastavnici i učenici što se može videti iz intervju sa nastavnicima, fokus-grupnih intervju sa učenicima i iz neposrednog posmatranja časova. Kako smo već ranije primetili način organizovanja igranja uloga (role play) koji se ovde pominje ne može se smatrati igranjem uloga u pravom smislu te reči pre svega zbog nedovoljne spontanosti i mogućnosti jezičkog izbora učenika. Sem toga, onako kako je organizovan ima više elemenata čitanja nego prave glume. Čini se da je ova tehnika, pa makar i sa gore navedenim ograničenjima, najbliža spontanoj komunikaciji na stranom jeziku koju priželjkuju i nastavnici i učenici.

Kad je nastava gramatike u pitanju i u III i u IV razredu, u najvećem broju slučajeva, a na osnovu tvrdnji nastavnika, odvija se na deduktivan način- učenicima se

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

prezentuje gramatičko pravilo ili pravila koja se pretežno odnose na formu, a u mnogo manjoj meri na upotrebu tj. značenje. Nastavnik je taj koji prezentuje i izvodi zaključke, a takodje i navodi primere upotrebe bilo da su oni iz teksta koji je prethodno obrađen bilo da ih nastavnik sam pruža. Od učenika se očekuje da prezentovana pravila primene na primerima. Provera naučenog se vrši kroz razne tipove vežbi, a najčešće kroz popuni praznine, diktat i prevod rečenica. Nastavnici navode da postoje i slučajevi kada gramatici pristupaju na induktivan način prezentujući primere i puštajući učenike da sami dođu do zaključaka kako engleski jezik funkcioniše. Kako smo iz intervju sa nastavnicima mogli da vidimo, a o tome svedoči i neposredno posmatranje časova, ovaj način pristupa nastavi gramatike daleko je manje zastupljen nego deduktivan način.

Interesantno je primetiti da se mnogo više pažnje obraća formi, a manje značenju gramatičkih struktura. Način prezentacije koji nastavnici pominju obuhvata i tzv. metajezik tj. objašnjenja koja podrazumevaju i upotrebu apstraktnih pojmova. Kako smo videli u odeljku 2 ovog rada, moguće je da učenici razumeju takav način izlaganja smo u izvesnoj meri jer su na ovom uzrastu u fazi razvoja shema i apstraktnog načina razmišljanja. Iz svega navedenog, čini se da je potrebno ukazati da bi mnogo više učinka imao pristup nastavi gramatike koji bi bio više induktivan i bazirao se na većoj izloženosti kontekstualizovanijoj upotrebi struktura, a manje apstraktnom zaključivanju. Ovo posebno napominjemo jer smatramo važnim između ostalog i zato što je po mišljenju nastavnika učenicima u mnogome teško da usvoje gramatičke strukture (vidi poglavlje o rezultatima kvalitativnog istraživanja) i da u velikom broju slučajeva ne vole nastavu gramatike (isto).

Što se nastave vokabulara i tehnika koje se u nastavi u III i IV razredu tiče, postoji više izvora reči kojima se one predstavljaju učenicima- pomoću slika, crteža, gestikulacije, slušanja tekstova iz knjiga, dijaloga, stripova i sl. Jedan deo prezentacije reči odnosi se na demonstraciju i u III i u IV razredu (``... crtam reci i koristim fleš kartice..``, ``... koristim mimiku i TPR..``). Veći deo nastave vokabulara odnosi se na objašnjavanje značenja reči. To se uz brojne varijacije uglavnom izvodi tako što se nastavnik piše reči na tabli (sa ili bez fonetske transkripcije) uz njihov prevod (sto se vidi iz navoda u delu Rezultati kvalitativnog istraživanja). Od učenika se očekuje, kako smo videli, da reči prepisu i sami nauče. Pomoć koju im nastavnici u tome pružaju jesu prevođenje reči, prepisivanje tekstova i pojedinačnih reči i pitanja nastavnika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Interesantno je primetiti da je tehnika prevoda ona koja je daleko najzastupljenija. Na žalost (vidi poglavlje 2 ovog rada) prevođenje pri usvajanju reči je tehnika koja pred učenike postavlja najmanje kognitivne zahteve, ne doprinosi boljem razumevanju odnosa između reči, ne pruža dovoljno informacija o kolokacijama, idiomima i sintagmatskim i paradigmatiskim odnosima. Preterana upotreba tehnike prevođenja dovodi do nedostatka spontanosti u komunikaciji, jer se učenici stalno oslanjaju na prevod na maternji jezik (bilo naglas ili u sebi) i ne dostižu nivo samostalnosti i sigurnosti izražavanja na stranom jeziku.

Razlika između nastave vokabulara u III i IV razredu leži u tome što se u IV razredu nastavnici više oslanjaju na prevod i objašnjenja, a manje na demonstraciju, što se može videti i iz izjava nastavnika.

Što se tiče pitanja: "Šta po Vašem mišljenju učenici vole, a šta ne vole u nastavi engleskog jezika u III i IV razredu?" nastavnici su dali različite odgovore koje smo grupisali u određene kategorije kako se može videti u poglavlju o rezultatima kvalitativnog dela istraživanja. Ono što je interesantno je uporediti šta su nastavnici odgovorili na pitanje: "Šta je učenicima teško u nastavi engleskog jezika u III i IV razredu?" U najvećem delu ima poklapanja onog što učenici ne vole i onog što je učenicima teško. Veći deo odgovora se odnosi na nastavu gramatike, usvajanje novih reči, bazično pisanje (ponavljanje istih reči ili istih lekcija), prevođenje i učenje napamet.

Interesantno je i primetiti da pomoć koju nastavnici nude u svladavanju težih partija jeste više vežbe, više primera i prevod u najvećem broju slučajeva, a zatim i povezivanje slika i rečenica, povezivanje delova rečenica. Nastavnici nisu ponudili više konteksta ili više izloženosti jeziku. Dodatni primeri koje pominju odnose se na primere van konteksta koje u najvećem broju slučajeva treba prevesti sa srpskog ili na srpski jezik.

Što se tiče onoga što nastavnici misle da učenici vole, većina se odnosi na ono što nastavnici koriste u manjoj meri ili samo sporadično u nastavi engleskog jezika u III i IV razredu osnovne škole. To se odnosi prvo na tzv. role play odnosno na čitanje teksta iz knjige uz eventualnu glumu, na igre, na pesmice, na pričanje priča. Svi ti izvori engleskog jezika nisu u dovoljnoj meri iskorišćeni od strane nastavnika u nastavi engleskog jezika.

7.2.3. Fokus-grupni intervjui

Smisao činioca "ljubav prema učenju engleskog jezika", odnosno njegova motivaciona pozadina, kako je već rečeno, dublje je ispitivan u posebnom segmentu kvalitativnog istraživanja – fokus grupnim intervjui. Sem ovog činioca, tema fokus-grupnih intervjua bili su i činioci razumevanje nastavnikovih objašnjenja, samostalnost pri izradi vežbi koje nastavnik zada na času kao i na koji način nastavnik prezentuje vokabular na času i na koji način se organizuje i kakav je stav učenika prema tehnici "igranja uloga".

Opšti utisak istraživača je da su učenici lako i rado učestvovali u fokus-grupnim intervjui i da je postignut određen nivo spontanosti što je i preduslov dobrog i uspešnog fokus-grupnog intervjua (vidi Fajgelj). Takodje smo stekli utisak da učenici već imaju spremne odgovore tj. stavove prema temama koje su u fokus-grupnim intervjui obrađivane. Naročito smo bili izenađeni brojem učenika koji su imali saznanje da je engleski po svom statusu već međunarodni jezik i da mogu da ga koriste u skoro svim zemljama sveta kao sredstvo komunikacije. Veliki broj njih je takodje imao svoje lično iskustvo upotrebe engleskog jezika u komunikativne svrhe- razgovor sa strancima u Srbiji ili inostranstvu, lično ili preko fejsbuka.

U svih deset fokus grupa čije su diskusije obrađene, jedna od osnovnih teme su bila pitanja „Neki učenici vole da uče engleski jezik. Šta mislite, zašto oni vole da uče engleski?“, „Zašto se deci dopada da uče engleski?“, i slična. Karakteristični emocionalno obojeni odgovori su bili „engleski je interesantan“, „zato što je zabavan“, „toliko je lep jezik“ i sl. Taj tip odgovora ukazuje na intrinzične motive, jer je učenje slušanje ili govorenje engleskog jezika samo po sebi obojeno prijatnim emocionalnim tonom. Ta direktna, unutrašnja motivacija nije, ili nije bitno, uslovljena spoljašnjim faktorima prinude, materijalnog interesa ili neke buduće koristi. Obavljeni fokus grupni intervjui su pokazali da je kod dece prisutna intrinzična motivacija učenja engleskog, ali razjašnjavanje njenog porekla i dublje pozadine ostaje u domenu naše slobodne interpretacije i pretpostavki.

Verovatno je i sasvim logično da učenici III i IV razreda osnovne škole ne mogu voleti strani jezik koji tek uče, zbog njegovih bogatih izražajnih mogućnosti ili

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Iakoće mišljenja na tom jeziku. Njima, za razliku od odraslih, preostaje da naklonost prema stranom jeziku zasnuju na zvučanju, ritmu ili melodiji tog jezika. Verovatno se iskazi članova naših fokus grupa („zato što je zabavan“ , „toliko je lep jezik“ i sl.) zasnivaju na toj vrsti karakteristika engleskog jezika.

Još jedan hipotetički smisao naklonosti prema učenju engleskog jezika, je da se kod posmatranih učesnika fokus grupa, događa izvesno „pomeranje“ ili „pozajmljivanje“ emocionalnog tona od omiljenog nastavnika ili nastavnice ka njegovom/ njenom predmetu. Slično pomeranje afektivnog tj. emocionalnog tona i kad su u pitanju socijalne relacije sa školskim drugovima. Radi se, naime, o veoma verovatnoj socijalnoj motivaciji za učenje engleskog jezika, u kojoj određeni učenik ili učenica želi da se fluentnom upotrebom engleskih izraza i fraza, deklarirše kao pripadnik grupe svojih vršnjaka koji su „In“, kojoj stremi tj. koja za njega predstavlja referentnu grupu.

U sferu socijalne motivacije iz koje se prenosi emocionalni ton na jačanje naklonosti ka engleskom, verovatno spada i ulepšano opažanje ljudi, naroda ili društava u stranim zemljama engleskog govornog područja. Blistava medijska slika o filmskim zvezdama, pevačima ili sportistima koji su idoli mladih, čini da i engleski postaje omiljen .

Već ovakvo povezivanje opažanja zemalja engleskog govornog područja sa opažanjem engleskog jezika pokazuje da pored intrinzične postoji i ekstrinzična motivacija za njegovo učenje. Naime, „bolji život“ u inostranstvu ima i emocionalni ton koji pojačava intrinzične motive učenja engleskog jezika, ali i racionalnu komponentu koja pojačava ekstrinzične motive u formi procenjene isplativosti tog učenja. U tom smislu govori diskusija u fokus grupama koja se odvijala u vezi sa pitanjem „Za šta engleski može biti koristan učenicima?“. Među brojnim odgovorima, u prvom planu su bile socijalna motivacija (druženje na putovanjima, na fejsbuku, nova prijateljstva), i izrazito ekstrinzična egzistencijalna motivacija (rad u inostranstvu na poslovima od stjuardese i fudbalera do ambasadora), a zatim i zabava (muzika tj. stihovi na engleskom, igrice, crtaći).

Iako među navedenim odgovorima u fokus grupnim intervjuima, nije uvek lako razlučiti intrinzične od ekstrinzičnih motiva, ipak se može zaključiti da oni u izvesnom sadejstvu pokreću čak na učenje engleskog jezika. Specifikovanje tih motiva, u daljim

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

istraživanjima, može predstavljati osnovu boljeg motivisanja učenika za ovladavanje engleskim jezikom. Štaviše, informisanost nastavnika šta je to što učenici vole vezano za učenje engleskog jezika može biti izuzetno koristan alat za njih koji mogu da iskoriste u nastavi i tako učine časove zanimljivijim i podstaknu još veću motivisanost učenika.

Što se teme zašto učenici NE vole da uče engleski jezik tiče, odgovori se mogu grupisati u sledeće skupine: neki aspekti engleskog jezika su teški za savladavanje (pisanje, slušanje, čitanje, gramatika), učenje je teško jer učenici ne paze, učenje je teško jer učenici nisu razumeli nastavnikova objašnjenja, loša ocena ih demotiviše da dalje uče pa im je teško i prestaju da vole engleski jezik.

Slične odgovore učenici su dali i kada su u pitanju druge dve teme fokus-grupnih intervju-a- razumevanje objašnjenja i samostalan rad na času: aspekti engleskog jezika su teški, učenici ne paze pa ne razumeju, ne pitaju iako ne razumeju, učenici nisu dovoljno vežbali kod kuće.

Što se pak organizacije učenja vokabulara tiče, učenici su opisali da se reči prezentuju kroz tekst iz udžbenika, uglavnom čitanjem i slušanjem (bilo sa CD-a bilo da nastavnik čita). Nakon toga nastavnik zapisuje reči na tabli sa prevodom na srpski jezik sa ili bez izgovora, a od učenika se očekuje da prepisu reči i nauče ih kod kuće, uglavnom prepisivanjem više puta. Ovakav opis učenika u skladu je sa onim što smo primetili tokom opservacija časova, a takodje i onim što su nastavnici rekli u strukturisanim intervjuima.

Značajno je i primetiti da su učenici pokazali oduševljenje prema tehnici igranja uloga. Iako je, kako smo već ranije rekli, u stvari u pitanju više kvazi igranje uloga, učenici su iskazali jaku naklonost prema ovoj tehnici. Dopada im se da glume lekcije iz knjige, a još više strip i njegove epizode. Iako se tokom ovih aktivnosti više čita nego zaista glumi, mogućnost da bar na trenutak budu neko drugi, čini se da rasplamsava dečiju maštu. Jezik koji se tom prilikom koristi kontekstualizovan je i služi da se izraze deci iz maternjeg jezika prepoznatljivi komunikativni iskazi. Sigurni smo da će se učenici sećati ovih aktivnosti više i duže nego bilo kojih drugih tokom časova engleskog jezika. Kontekstualizovani jezik, primeren dečijem uzrastu i interesovanjima može doprineti boljem usvajanju vokabulara i gramatičkih struktura ili bilo čega što nastavnik smatra važnim i/ili teškim.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

8. Zaključci

8.1. Zaključci na osnovu rezultata kvantitativne analize

Rezultati kvantitativne analize i njihova interpretacija omogućili su određene zaključke o korišćenju i efektima pojedinih pristupa, metoda i tehnika u nastavi, odnosno o njihovoj prilagodjenosti mogućnostima i potrebama učenika. Ti zaključci su više ili manje eksplicitno izneti u poglavljima o rezultatima i interpretaciji, a ovde ih rezimiramo u odnosu na pitanje koji se pristupi, metode i tehnike koriste u nastavi engleskog i na osnovu postojećeg stanja, kako unaprediti učenje, odnosno nastavu, engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole u Srbiji. Radi bolje preglednosti, ovi zaključci su formulisani koncizno, i prikazani u narednim redovima.

Polazni zaključak proizašao iz većeg broja statistički značajnih koeficijenata višestruke korelacije. On glasi: *među ličnim obeležjima učenika i nastavnika, i među karakteristikama i okolnostima nastave utvrđeno je više činilaca koji bitno utiču na uspeh u učenju engleskog jezika u 3. i 4. razredu osnovne škole.*

Sledeća tri zaključka se odnose na zastupljenost pojedinih nastavnih tehnika, odnosno pristupa i metoda kojima one pripadaju, u nastavi engleskog jezika. Ovi zaključci su zasnovani na deskriptivnom prikazu zastupljenosti tehnika posmatranih u anketiranju nastavnika, ali i na intervjuima sa nastavnicima, kao i na opservacijama časova engleskog posle obavljenog popunjavanja anketnih upitnika.

- **Na vrhu lestvice učestalosti nalaze se tehnike gramatičko-prevodnog metoda (čitanje teksta naglas i odgovori na pitanja, popuni praznine (deduktivna gramatika) i tehnike direktnog metoda (diktata), totalnog fizičkog odgovora (komandovanje) i tehnika igranja uloga.** Ne može se sa sigurnošću reći da tehnike igranja uloga zaista pripada komunikativnom metodu u najužem smislu, jer su intervjui i opservacije časova pokazali da se pod tim imenom praktikuje ne igranje uloga već čitanje unapred pripremljenog teksta dijaloga.
- **Neke od njih koje su rangirane ispod 10. mesta imaju više uticaja na uspeh učenika u testu znanja engleske gramatike, a neke na uspeh u testu znanja komunikacije na engleskom jeziku.** To se odnosi na tehnike kao što su nauči liste

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

reči napamet, korekcija gestikulacijom, samoispravljanje, pomešani delovi rečenice, pisanje pasusa, učenje dijaloga napamet i slično.

- Iz odgovora nastavnika (u anketnom upitniku) proizlazi da **su u nastavi engleskog jezika u III i IV razredu osnovne škole, po svedočenju nastavnika, manje važne tehnike induktivne gramatike, rešavanja problema, i drila transformacija.**

Relativno nezavisno od odgovora koje su dali anketirani nastavnici o zastupljenosti pojedinih tehnika u njihovoj praksi, pa dakle i nezavisno od njihovih implicitno iskazanih stavova o primenljivosti tih tehnika, odnosno metoda i pristupa, govore rezultati odgovarajućih kauzalnih kvantitativnih analiza. Slede ti zaključci.

- **Školske ocene iz engleskog jezika su bitno uslovljene određenim karakteristikama učenika (učenikovom ocenom iz srpskog jezika, odnosno njegovim verbalnim sposobnostima, njegovom samostalnošću u vežbama i razumevanjem nastavnikovih objašnjenja na času, kao i time da li voli engleski), a u manjoj meri karakteristikama nastavnika, odnosno pristupima, metodima i tehnikama u nastavnoj praksi.**
- **Jedini činilac koji značajno uslovljava i školsku ocenu i uspeh na testovima znanje iz engleskog su učenikova ocena iz srpskog jezika, odnosno tom ocenom indikovane njegove verbalne i druge sposobnosti. Svi ostali činioci koji uslovljavaju ocenu iz engleskog, uključujući nastavnikove pristupe, metode i tehnike, ne poklapaju se sa činiocima koji uslovljavaju uspeh na testovima znanja.**
- **Izuzev samo jednog slučaja, nema poklapanja činilaca koji uslovljavaju i uspeh u testu znanja iz engleske gramatike u trećem i uspeh u testu znanja iz engleske gramatike u četvrtom razredu.**
- **Sem u dva slučaja (varijable „pisanje plana časa“ i „diktat“) nema poklapanja činilaca koji uslovljavaju i uspeh u testu znanja komunikacije na engleskom u trećem i uspeh u testu znanja komunikacije na engleskom u četvrtom razredu.**
- Prethodna tri zaključka ukazuju na još jedan, da **školske ocene, testovi znanja u trećim razredima i testovi znanja u četvrtim razredima, predstavljaju posebne vidove uspešnosti u učenju engleskog jezika, i da su uslovljene ne istim već sasvim drugačijim činiocima. Ovaj zaključak je posebno značajan za unapređenje**

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

učenja i nastave engleskog jezika u našim osnovnim školama jer ukazuje da **nema univerzalno preporučljivih nastavnih tehnika, jer neke od njih doprinose uspehu nastave samo u trećim razredima, neke samo u četvrtim razredima, i to posebno u ovladavanju engleskom gramatikom, a posebno u ovladavanju komunikacijom na engleskom jeziku.**

- Među najdominantnijim činiocima koji uslovljavaju uspešnost učenja odnosno nastave engleskog jezika, neki su uslovljeni karakteristikama učenika, na koje se ne može, ili se može samo malo uticati u nastavnom procesu. Tu spadaju „ocena iz srpskog jezika“ iza koje, kako je već naglašeno, dobrim delom stoje određene kognitivne sposobnosti, koje se u nastavnom procesu angažuju, ali se ne mogu menjati. Jedan segment ovog činioca se svakako odnosi na dostignut nivo znanja iz srpskog jezika, koji jednim delom zavisi od prirodnih sposobnosti učenika, ali i od odgovarajućih odlika nastave srpskog jezika. To dalje znači da **postoje izvesne mogućnosti da se poboljšanjem kvaliteta nastave srpskog jezika indirektno poboljšava uspešnost učenja odnosno nastave engleskog jezika.**

- Pored najdominantnijeg činioca „ocena iz srpskog jezika“ i druga dva dominantna činioca školskog uspeha u učenju engleskog jezika, uglavnom proizlaze iz kognitivnih sposobnosti učenika (koje ne možemo menjati). Ipak, ovi činiooci takođe zavise i od nastavnikovog umeća i metoda koji se mogu poboljšavati. **Nastojanje nastavnika da osamostaljuje učenike u vežbama i da poboljša razumevanje svojih objašnjenja na času, može značajno uticati na školski uspeh iz engleskog jezika.** Da bi nastavnik mogao da poboljšava to „osamostaljivanje“ i „razumevanje“ učenika, važno je da ih on prethodno pojedinačno prati i proverava na časovima.

- Kao jedan od dominantnih činilaca školskog uspeha, u ovom istraživanju je utvrđena naklonost učenika prema engleskom (da li voli engleski). To za nastavnu praksu znači da **podsticanje naklonosti prema engleskom može znatno doprineti školskom uspehu učenika, u ovom predmetu.** Pošto se ovde radi o osećanjima i stavovima drugih osoba koji se ne mogu jednostavno kontrolisati, bitno je imati u vidu da pored emotivne komponente ovde postoji i kognitivna komponenta preko koje nastavnik može lakše delovati.

- **Najpreporučljivija tehnika koja doprinosi ovladavanju znanjem iz engleske gramatike u trećem razredu osnovne škole su „minimalni parovi“,**

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

odmah za njom po vrednosti dolazi „lančani drill“, a zatim „samoispravljanje (self-correction)“ i „izmešani delovi rečenice (scrambled sentences)“.

- Za uspešno ovladavanje znanjem iz engleske gramatike u četvrtom razredu osnovne škole bitne su sposobnosti učenika (indikovane preko „ocene iz srpskog“), nastavnikovo iskustvo („godine u nastavi“) i njegova organizovanost („korišćenje plana iz priručnika“). U ovom istraživanju, međutim, nisu nađeni dokazi da korišćenje neke od posmatranih nastavnih tehnika povoljno utiče na ovladavanje znanjem iz engleske gramatike u četvrtom razredu.
- Najpreporučljivija tehnika koja doprinosi ovladavanju znanjem iz komunikacije na engleskom u trećem razredu osnovne škole je „diktat“, po vrednosti za njom dolazi tehnika „popuni praznine (induktivna gramatika)“, pa tehnika „čitanje naglas“ i u nešto manjoj meri nastavnikova organizovanost („Pisanje plana časa“).
- Najdominantniji činioci koji uslovljavaju ovladavanje znanjem iz komunikacije na engleskom u četvrtom razredu osnovne škole su nastavnikova organizovanost („pisanje plana časa“) i sposobnosti učenika (indikovane preko „ocene iz srpskog“). Za njima po vrednosti dolaze tehnike „diktat“ i „popuni praznine (deduktivna gramatika)“, zatim činilac „privatni časovi van škole“ i nastavnikovo iskustvo („godine u nastavi“).

U ovom istraživanju su se ispoljili i izvesni negativni činioci posmatranih vidova uspešnosti u učenju engleskog jezika. Najizrazitiji negativni činioci su kod školskih ocena – „Korekcija gestikulacijom“; kod gramatike u III razredu – „Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom.)“ i „čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)“; kod gramatike u IV razredu – „sinonimi/ antonimi“ i „pitanja i odgovori punim rečenicama radi uvežbavanja gramatike“; kod znanja komunikacije u III razredu – „kreativna adaptacija“ i „deduktivna gramatika“; i kod znanja komunikacije u IV razredu – tehnika „štapići“. Negativno dejstvo ovih činilaca smo već protumačili putem fenomena trošenja vremena na nebitne tehnike, kojim se oduzima dragoceno vreme za primenu najdelotvornijih tehnika. Na osnovu toga radi unapređivanja posmatranih vidova uspešnosti učenja engleskog može se preporučiti skraćivanje vremena za tehnike negativnih činilaca u korist produžavanja vremena za praktikovanje najdelotvornijih tehnika.

8.2. Zaključci na osnovu rezultata kvalitativnog istraživanja

Rezultati kvalitativne analize i njihova interpretacija takodje su omogućili nekoliko zaključaka i preporuka vezanih za korišćenje i efekte pojedinih pristupa, metoda i tehnika u nastavi, odnosno za njihovu prilagodjenost potrebama učenika u 21. veku i potrebama učenika na ovom nivou kognitivnog razvoja. Zaključci, koji slede, delom su već predstavljani u prethodnim poglavljima vezanim za analizu i interpretaciju rezultata, a sada ih navodimo nešto eksplicitnije.

Daleko najučestaliji metod koji se u nastavi u 3. i 4. razredu osnovne škole koristi je gramatičko-prevodni metod, sa elementima drugih metoda kao što su direktni metod (diktat), audiolingvalni metod (kontrolisana konverzacija i razne vrste drilova), metod totalnog fizičkog odgovora i sporadično i prilagodjeno tehnika igranja uloga-a (komunikativnog metoda).

U najvećem broju slučajeva i u 3. i u 4. Razredu okosnicu časa čini tekst iz udžbenika koji se istovremeno sluša i čita. On služi kao osnova za prezentovanje gramatičkih struktura i vokabulara. Prezentovanju ovih elemenata posvećuje se najviše pažnje i vremena. U odnosu na to vreme, vreme koje se posvećuje uvežbavanju veština slušanja, čitanja i pisanja je manje.

Stiče se utisak baziran i na osnovu posmatranja časa i na osnovu intervjua sa nastavnicima da je učenje i uvežbavanje ovih veština podređeno usvajanju gramatike i vokabulara i da se uglavnom koristi u funkcije uvežbavanje gramatike i vokabulara.

Prezentacija gramatičkih struktura se u daleko najvećem obimu obavlja na deduktivan način, a tek sporadično na induktivan način.

Predmet prezentacije mogu da budu ne samo dijaloz i redje narativni tekst iz udžbenika, već i pesmice i redje priče iz udžbenika i radne sveske.

Čitanje naglas je dominantna tehnika čitanja, a skoro da nema čitanja u sebi.

**Čitanje je praćeno prevodjenjem teskta na srpski jezik i "igranjem uloga"
tj.aktivnošću u kojoj ućenici ćitaju tekst i glume.**

Kako smo već ukazali, iako je bazićno ćitanje i pisanje u izvesnoj meri neophodno na ovom uzrastu i u 3. I 4. Godini ućenja engleskog jezika, a naroćito imajući u vidu da je engleski jezik teŹak za ćitanje i pisanje na nivou grafema, pa ipak, **potrebno je posvetiti više vremena ćitanju kome je cilj razumevanje i zakljućivanje, a takodje i pisanju u kome ućenici izraŹavaju svoje stavove i Źelje.** To je naroćito vaŹno imajući u vidu da moderne porebe odraslog ćoveka zahtevaju razvijenu upravo ovakvu veštinu ćitanja, a ovaj uzrast je pogodan za postavljanje osnova te veštine.

UveŹbavanje gramatićkih struktura i vokabulara organizovano je kroz razlićite vrste aktivnosti na daleko preovladjujuće deduktivan naćin i umnogome uz pomoć prevoda sa ili na maternji jezik. **Iako je srednja prosećna ocena uspeha na testu gramatike relativno visoka, ne moŹemo zakljućiti da je ovaj naćin savladavanja gramatike pravi i da pruŹa dovoljno informacija i veŹbe koja će ućenike dovesti do automatizma u upotrebi i primeni naućenog na nove situacije.** Takodje je neophodno da nastavnici razmotre koje tehnike koriste za uveŹbavanje gramatike jer se pokazalo da su one na koje se pokazaloposmatranjem ćasova da najviše troše vreme u toku ćasa negativni korelati (kontrolisana konverzacija sa ciljnom gramatikom).

Ne ćini nam se uputnim shvatanje nastavnika da su vokabular i gramatika potpuno odvojeni sistemi, kao i da se poznavanje vokabulara odnosi na poznavanje reći i njihovih prevodnih ekvivalenata. Ćini se da je pred decom ostao ćitav jedan splet znaćenjskih odnosa medju rećima, sintagmama i izrazima koji im nije pribliŹen, a veze i odnosi medju rećima koje bi ućenici mogli da stvore, dalje su presećene, po našem mišljenju, preteranom upotrebom maternjeg jezika. Takvo gledanje na nastavu vokabulara ne dovodi do trajnog znanja.

Iako nastavnici koriste pesmice i sporadićno priće u nastavi, mišljenja smo da to ne ćine u dovoljnoj meri, a naroćito zato Źto im izmiće kontekstualna

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

utemeljenost pesmica i priča i dečija zainteresovanost za njih na maternjem, pa i na stranom jeziku, na ovom uzrastu. Na osnovu posmatranja časova i intervjua sa nastavnicima došli smo do zaključka da nastavnici nedovoljno rade na kontekstualnom utemelju jezika generalno gledano i da to zamenjuju oslanjanjem na prevod što sve ukupno govori o upotrebi gramatičko-prevodnog metoda, ali takodje i o njegovom nedostatku da osposobi samostalne korisnike jezika koji spremno učestvuju u pisanoj i usmenoj komunikaciji i koji imaju razvijena znanja i veštine jezika, a ne samo znanja o jeziku. Rečju, ovakav pristup nastavi stranog jezika ostavlja učenike na veoma niskom stupnju Blumfildove lestvice / taksonomije.

Vežbe konverzacije koje nastavnici organizuju u 3.i 4. razredu uglavnom su ograničenog (restricted), a ne slobodnog tipa. Kontrolu nad konverzacijom ima nastavnik, i ona se kreće od njega ka učenicima, a čak i kad je konverzacija između učenika, nastavnik je u ulozi onog ko kontroliše. Primetili smo da su te vežbe dosta usiljene, da su učenici nenaviknuti i da nisu pokazali veći stepen fluentnosti. Sem toga, kognitivni zahtevi koji se postavljaju pred učenike su nedovoljna osnova za dalji razvoj veštine konverzacije i usmene komunikacije jer se od učenika uglavnom očekuje da imenuju predmete i pojmove ili da daju kratke odgovore. Nema dovoljno produženog govora niti slobodne komunikacije u paru. Isto važi i za igranje uloga čija upotreba je raširena na časovima engleskog jezika u 3. i 4. razredu.

Učenici su izrazili zadovoljstvo da učestvuju u igranju uloga, a naročito ako se gluma odnosi na njihove omiljene stripove iz udžbenika. To može ukazati nastavnicima na koji način mogu da iskoriste kontekst priča i zainteresovanost učenika da im približe razne segmente engleskog jezika, kao što su recimo, vokabular i gramatika, a da istovremeno to budu i vežbe slušanja i konverzacije. Za to je **potrebno da se iskorači izvan pukog čitanja teksta i zaroni u spontano glumu gde se dobija uloga, a način i sadržaj izražavanja ostaje ne učenicima da izaberu i izraze.**

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Kako smo već videli u rezultatima deskriptivne kvantitativne analize, učenici vole da uče engleski jezik. Takođe smo videli na čitavom uzorku i šta je to što najviše vole tokom nastave engleskog jezika. Rezultati fokus-grupnih intervjua dalje su produbili naša saznanja o tome šta učenici misle, znaju i osećaju vezano za engleski jezik. Želimo da istaknemo da su **učenici veoma svesni značaja engleskog jezika kao međunarodnog jezika komunikacije koji im takođe može pomoći u budućim zanimanjima, ali i na putovanjima.**

Interesantno je bilo primetiti da velika većina učesnika fokus-grupnih intervjua ima iskustva u upotrebi engleskog jezika u komunikativne svrhe. Ta iskustva su u neposrednom kontaktu, ali takođe i vezana za sferu zabave i medijati, kompjutera, interneta, fejsbuka, muzike na engleskom jeziku. Ono što nastavnici koristeći pristup i metode i tehnike koje smo prikazali od učenika očekuju nije u dobrom delu u skladu sa njihovim željama i potrebama u komunikaciji na engleskom jeziku, a takođe ih nedovoljno priprema za njihove buduće potrebe na poslu i svetu komunikacija odraslih. Iz toga sledi naredni zaključak.

Motivacija učenika da nauče i koriste engleski jezik u svrhe korišćenja kompjutera, igranje igrice, slušanje pesama i druženje na fejsbuku može se iskoristiti u nastavi engleskog jezika u školama u 3. i 4. razredu osnovne škole. Potrebno je nastavnicima imati informacije o izvorima motivacije svojih učenika i da izaberu metode i tehnike koji će bolje odgovoriti na te potrebe.

Bibliografija

1. Andrilović, V. I M. Čudina. (1988). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga
2. Angelo, T. I K. P. Cross. (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
3. Anthony, Edward. (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching Journal* 17: 63-67 reprinted in Allen, H. and R. Campbell (eds.): *Teaching English as a Second Language*. (2nd edn.) 1972. New York: McGraw-Hill
4. Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete teachers Guide Books*. Los Gatos: California.
5. Avramović, Z. (2006). *Kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike
6. Bandjur, V i dr. (1996). *Statistika u pedagoškom istraživanju*. Priština: Univerzitet u Prištini
7. Bandjur, V. I N. Potkonjak. (1996). *Pedagoška istraživanja u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet
8. Bartlett, F.C. 1957. Gleitman, H. (1981). *Psychology*. New York and London: W. W. Norton and Company.
9. Beard, R. (ed.) (1998). *Rhyme, Reading and Writing*. London: Hodder and Stoughton
10. Berelson, B. (1971). *Content analyses in empirical research*. New York: Hafner publishing Company
11. Bearne, E. (ed) (1998). *Use of Language Across the Primary Curriculum*. London, Routledge.
12. Bjorklund, David. (2000). *Children's Thinking*. London: Wadsworth

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

13. Blagdanić, S. (2011). *Istorijski sadržaji u nastavi prirode I društva*. Odbranjena doktorska disertacija, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu
14. Bloom, B. 1961. *Taksonomija obrazovnih I odgojnih ciljeva*. Školska knjiga, Zagreb
15. Boot, K., W. Lowie I M. Verspoor. (2005). *Second Language Acquisition*. London: Routledge.
16. Bornstein, M., H. Haynes, O. M. O'Reilley, A.W. and Painter, K.M. (1996). *Solitary and Collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence*. *Child Development*, 67, 2910-2929
17. Bradley, L. I P.E. Bryant.(1983). `Categorizing sounds and learning to read: A causal connection` , in *Nature*, 310, 419-421
18. Breen, M. I C.Candlin.(1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching, *Applied Linguistics 1/2*: 89-112
19. Brooks, Nelson. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. (2nd edn.) New York: Harcourt Brace
20. Brown, H.D. (1987). *The Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
21. Brown, Douglas. H.(2001). *Teaching by Principles*. London: Longman
22. Brown, G. and G. Yule.(1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP
23. Byram, M., C. Morgan and colleagues. (1994). *Teaching and Learning language and Culture*. In Multilingual Matters No 100, London: Multilingual Matters Ltd
24. Calder, B. J. (1997). Focus groups and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*, 14(3), 353-364

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

25. Cambridge University Publications, Cambridge Young Learners English Tests, a handbook for teachers
26. Cambridge University Publications, Cambridge Young Learners English Tests, sample papers
27. Cameron, Lynn. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. London: CUP
28. Celce- Murcia, Marianne. (1991). 'Language Teaching Approaches: An overview' in Celce- Murcia, Marianne ed. *Teaching English as Second or a Foreign Language*. Boston, Heinle and Heinle.
29. Celce-Murcia, Marianne. (2001). Ed. *Teaching English as Second or a Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.
30. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
31. Cook, V.J. (1997). *Second Language Learning and Language Acquisition*. London: Edward Arnold
32. Cohen, L., L. Manion and K. Morrison. 2007. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
33. Coyle, T.R. and D.F. Bjorklund.(1996). The development of strategic memory: a modified microgenetic assessment of utilization deficiencies. *Cognitive Development, 11*, 295-314
34. Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*, London: Sage Publications
35. Creswell, J.(2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, New Jersey and Columbus, Ohio, Pearson , Merrill, Prentice Hall
36. Creswell, J.W. and V. P. Clark. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London, Sage Publications

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

37. Damast, A.M., Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviours. *Child Development*, 67, 1752-1766
38. Davies, P., J. Roberts and R. Rossner. (1975). *Situational Lesson Plans*. Mexico City, MacMillan
39. Diller, Karl C. (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley, MA: Newbury House.
40. Djuric S. (2007). *Fokus-grupni intervju*. Beograd, edicija Studije
41. Donaldson, M. (1978). *Children`s Minds*. London, Taylor and Francis
42. Downing, J. (1979). *Reading and Reasoning*. New York: Springer Verlag
43. Eisner, E.W. (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Upper Saddle River, New Jersey and Columbus, Ohio: Merrill, Prentice Hall
44. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
45. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: OUP
46. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition (2nd edition)*, Oxford: OUP
47. Elkind, D. (1991). ‘‘Developmentally appropriate practice: A study of educational inertia’’ In S Kagen (ed.) *The care and education of America’s young children: Obstacles and opportunities*. Nineteenth yearbook of the National Society for the Study of Education (1-16). Chicago: University of Chicago Press
48. English, H. I A.C. English. 1972. *Obuhvatni rečnik psiholoških ipsihoanalitičkih pojmova*. (prevod dr Borislava Stevanovića), Beograd: Savremena Administracija

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

49. Fajgel, Stanislav. (2005). *Metode istraživanja*, II dopunjeno izdanje. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
50. Fern, E.F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
51. Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography : Step by Step*. Thousand Oaks: Sage
52. Field, J. (1998). *Skills and strategies: Towards a New Methodology for Listening*. *ELT Journal*, 52,2, 10-118
53. French, F.G. (1948-1950). *The Teaching of English Abroad*. 3 vols. Oxford: OUP
54. Frey, J., A. Fontana. 1993. The Group Interview in Social Research, in David L. Morgan. Ed. *Successful Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 20-34
55. Frisby, A.W. (1957). *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English as a Foreign Language*. London: P. S. King
56. Furth, H.G. (1969). *Piaget and knowledge: Theoretical Foundations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
57. Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. 2nd ed. New York: Educational Solutions
58. Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions
59. Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning, Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth : Heinemann
60. Gleitman, H. (1981). *Psychology*. New York and London, W. W. Norton and Company.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

61. Glesne, C. i A. Peshkin.(1992). *Becoming Qualitative Researchers: An introduction*. Whiteplains, N.Y.: Longman Publishing Group.
62. Goodman, K.S. (1973). 'Psycholinguistic Universals in the Reading process' in Smith. F. (ed.) *Psycholinguistics in Reading*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 21-27
63. Gojković, G. (2007). *Kvalitatina istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Vršac
64. Greig, A., J. Taylor and T. MacKay. (2007). *Doing Research with Children*. Los Angeles, Sage Publications
65. Hatch, E. I C. Brown.(1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge: CUP
66. Hatch, E.M. (1978). *Second Language Acquisition*. London: Newbury House Publishers
67. Havelka, N. (1992). *Psihologija za drugi i treći razred medicinske škole*. Beograd: ZUNS
68. Havleka, N. (2011). *Psihologija za treći i četvrti razred gimnazije*. Beograd: ZUNS
69. Hornby, A.S. (1954-1956). *Oxford Progressive Course for Adult Learners*. Oxford: OUP
70. Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP
71. Howatt, T. (1997). Talking shop: Transformation and change in ELT. *ELT Journal* 5(3): 263-268
72. Hubbard, R.S. , R.Shagoury, Power, B.M. (2003). *The Art of Classroom Inquiry*, London: Heinemann
73. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. pride and J Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.269-293

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

74. Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S.I S. Kijevčanin. (1997): *Aktivno učenje: priručnik za primenu aktivnih metoda učenja / nastave*. Beograd, Institut za psihologiju
75. Jacob, E. (1987). ‘‘Qualitative research traditions: A review’’. *Review of educational research*, 57, 1-50
76. Johnson, K., I H. Johnson. (1998). Communicative methodology. In K. Johnson and H. Johnson (eds.) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell 68-73
77. Johnson, K. I K. Morrow (eds.). (1981). *Communication in the Classroom*. Essex: Longman
78. Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass. : Newbury House
79. Krashen, S. I J. D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Harlow, England, Pearson Education Limited
80. Krippendorff, M. (1981). *Content analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Beverly Hill.
81. Kristal, D. (1988). *Enciklopedijski rečnik modern lingvistike*. Beograd, Nolit
82. Kuzmanović, B. i I. Štajnberger. (2008). *Psihologija za III I IV razred trgovinskih, ugostiteljsko-turističkih I škola za lične usluge*. Beograd, ZUNS
83. Langford, P. (1989). *Children Thinking and Learning in the Elementary School*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc.
84. Larsen-Freeman, Diane. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP
85. Lenenberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John, Wiley and Sons.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

86. Lincoln, Y. and E. Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications
87. Locke, J. (1993). *The Child's Path to Spoken Language*. Cambridge, M.A. , Harvard University Press
88. Long, M.H. (1983). 'Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17;359-382
89. Long, M.H. (1996). 'The role of linguistic environment in second language acquisition' in *Handbook of research on second language acquisition*, William, C. R. and T.K. Bhatia (eds.) 413-468, New York: Academic Press
90. Long, M I G. Crookes. (1991). 'Three approaches to task-based syllabus design', *TESOL Quarterly* 26: 27-55
91. Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Philadelphia, PA: Gordon and Breach
92. Mackey, A. and Susan, Gass.(2005). *Second Language Research, Methodology and Design*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, Publishers
93. Mackay, D., Thomson, B. and Schaub, P. (1970). *Breakthrough to Literacy.*, London, Longman.
94. Macrorie, K. (1987). *Twenty Teachers*. Oxford, OUP
95. Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
96. Manojlović, A. (1994). 'Učenje mlađjeg školskog uzrasta-tradicije I inovacije.' Zbornik. 4. 22-33
97. Marković, J. (2003). *Razvijanje veštine čitanja u nastavi engleskog jezika na različitim nivoima učenja*. Magistarska teza, Beograd

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

98. Marković, Jelena. (2007). *Opis I korišćenje strategija čitanja na engleskom jeziku kao stranom na trećoj I četvrtoj godini studija engleskog jezika I književnosti*. Doktorska disertacija. Pale
99. Marriam, Sharan. (2009). *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass
100. McNemar, Quinn. 1963. *Psychological Statistics*. New York and London: John Wiley and Sons, inc.
101. Meadows, S. (1993). *The Child as Thinker*. London: Routledge
102. Merton, R.K. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51 (4), 550-566
103. Milošević, Olja. (2003). *Metodske osnove početnog učenja stranog jezika na ranom uzrastu školske dece (od sedme do desete godine)*. Magistarski rad. Beograd.
104. Mirić J, ed. (1990). *Cognitive development of a child*, Beograd: Društvo psihologa Srbije
105. Morrow, K. I K. Johnson, . (1979). *Communicate*. Cambridge: CUP
106. Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, CUP
107. Murdževa-Škarik, O. (2009). *Психологија на детството и на адолесцентујата*. Skoplje, Filozofski fakultet
108. Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike
109. Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle
110. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the Communicative Classroom*. New York: CUP
111. Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. London, CUP

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

112. Oxford, R. (1990.) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle
113. Palmer, H.E. (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Reprinted: London,
114. Palmer, H. E. (1921). *Principles of Language Study*. New York: World Book Co.
115. Palmer, H.E. (1940). *The Teaching of Oral English*. London, Longman
116. Pattison, B. (1964). Modern methods of language teaching. *English Language Teaching* 19(1):2-6
117. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London, Sage Publications
118. Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury park, C.A. : Sage Publications, Inc
119. Petričić, G. (1998). "Ghosts in Academe": *A Qualitative Study of Perceptions and Experiences of Doctoral Students*. Odbranjena doktorska disertacija, Univerzitet u Ohaju
120. Petty, G. (2009). *Teaching Today*. London: Nelson Thornes
121. Phillips, S. (1993). *Young Learners*. London: OUP
122. Piaget, J. (1955). *The Language and Thought of the Child*. London: Routhledge and Kegan Paul Ltd.
123. Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton
124. Piaget, J. 1967. *Genesis and structure in the psychology of intelligence*. in J.Piaget , *Six psychological studies*. New York: Vintage
125. Pijaže, J. I B Inhelder. 1978. *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: ZUNS

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

126. Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la Psychologie*, Paris: Presses Universitaires de France
127. Pinker, S. (1984). *The Language Instinct*. New York: William Morrow and co.
128. Pinter, A. (2006). *Teaching Young Learners*. Oxford: OUP
129. Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Brisbane. Jacaranda
130. Prica-Soretić, M. 1983. *Kognitivne sposobnosti I sposobnosti čitanja na engleskom kao stranom jeziku*. Beograd, Prosveta
131. Ranta, L.(2002). The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom, in Peter Robinson, (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learners*, Amsterdam: Benjamins, 159-181
132. Reid, J. (1998). *Learning Styles in the ESL / EFL Classroom*. New York: Heinle and Heinle
133. Richard, J.C., J. Platt, and H. Platt.(1985). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman
134. Richards, J. and T. Rodgers, (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP
135. Richards, S. and S. Villiers.2003. *Oxford Primary Teachers' Academy, a Methodology Booklet*. Oxford, OUP
136. Ristić, Ž.(1995). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
137. Robinson, A. (2006). *Fun for Flyers*. Cambridge: CUP
138. Robinson, A. I. (2010). *Fun for Movers*. Robinson, A. 2006: *Fun for Flyers*. Cambridge, CUP
139. Rot, N. (1963). *Psihologija ličnosti*. Beograd: ZUNS

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

140. Rot, N.i S. Radonjić. (2011). *Psihologija za drugi razred gimnazije*. Beograd: ZUNS
141. Saxby, K. (2006). *Fun for Starters*. Cambridge: CUP
142. Scott, R., and M. Page. (1982). The subordination of teaching to learning: A seminar conducted by Dr. Caleb Gattegno. *ELT Journal* 36 (4): 273-274
143. Scott W. and L. Yttreberg. (1990). *Teaching Languages to Children*. London: Longman
144. Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: OUP
145. Siegler, R.S. and E. Jenkins. (1989). *How children discover strategies*. Hillsdale, NJ:Earlbaum
146. Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental lexicons*. Cambridge: CUP
147. Skehan, P. (1996b). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis and D. Willis (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. London: Heinemann. 17-30
148. Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts
149. Slavin, R.(1995). *Cooperative Learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon
150. Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
151. Smith, F.(1973). *Psycholinguistics and Reading*.New York: Holt, Rinehart and Winston
152. Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP
153. Sternberg, R. (2005). *Kognitivna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

154. Stevick, E.W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House
155. Stilwell Peccei, J. (1999). *Child Language*. London and New York, Routledge
156. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
157. Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, OUP
158. Tashakkori, A. I C. Teddlé (eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications
159. Van Ek, J. A. I L.G. Alexander. (1980). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon
160. Vaughn, S., Schumann S., Sinagub, J.M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*.
161. Vilotijević, M. (1995). *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*. Beograd: Učiteljski fakultet
162. Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.
163. Vigotski, L.S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
164. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press
165. Vygostky, L.S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

166. Weinert, R. (1994). Some Effects of a Foreign Language Classroom on the Development of German Negation. *Applied Linguistics* 15, 1:76-101
167. Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford. OUP
168. Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford. OUP
169. Widdowson, H.G. (1998). Skills, abilities and the context of reality. *Annual Review of Applied Linguistics: Foundations of second Language Teaching*. 18:323-335
170. Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford. OUP
171. Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis I D. Willis (eds.), 235-256 *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 52-56
172. Winitz, Harris, ed. (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, M.A.: Newbury House
173. Wood, J. (1998). *How Children Think and Learn*, Oxford, Blackwell
174. Woodsworth, R. I M. Sheenhan. (1964). *Contemporary Schools of Psychology*. New York, the Ronald Press Company
175. Wray, A. (1999). *Formulaic language in learners and native speakers*. *Language Teaching*, 32, 213-231
176. Wylie, R.E. and Durrell, D.D. (1970). *Elementary English*, 47, 787-791.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Dodaci

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

I. Prilog 1 Upitnik za učenike

M

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

1. Упиши најпре своје име и презиме : _____

2. Разред и одељење: _____
3. Име и презиме наставника енглеског језика: _____

4. Назив уџбеника за енглески језик: _____

5. Да ли си имао / имала часове енглеског језика у вртићу или предшколском одељењу?
 - a) Да
 - b) Не
6. Од ког разреда си **почео** / почела да учиш енглески језик у школи ?
 - a) Од првог разреда
 - b) Од другог разреда
 - c) Од трећег разреда
7. Да ли сада, у овом полугођу, идеш на часове енглеског језика **ван ове школе**?
 - a) **не идем** на часове енглеског ван школе
 - b) Идем **понекад**, кад ми затреба да нешто боље научим
 - c) Идем **редовно**, сваке недеље једном или више пута
8. Да ли си, у претходном разреду, ишао /ишла на часове енглеског језика **ван ове школе**?
 - a) **Нисам** ишао / ишла на часове енглеског ван школе
 - b) **Да, понекад** кад ми затреба да нешто боље научим
 - c) Ишао / ишла сам **редовно**, сваке недеље једном или више пута

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

9. Да ли си ишао / ишла на приватне часове енглеског језика **ван школе**, док си
похађао / похађала први разред ?

- a) Да
- b) Не

10. Да ли си **пре поласка у први разред** ишао / ишла на часове енглеског језика
ван вртића или предшколског одељења ?

- a) Да
- b) Не

11. Да ли **волиш** да учење енглеског језика у овој школи?

- a) Енглески ми је најомиљенији предмет
- b) Енглески спада у моје омиљене предмете
- c) Енглески не волим више од других предмета
- d) Енглески не спада у предмете које волим

12. Шта ти се **највише свиђа** у учењу енглеског језика у овој школи?

13. Шта ти се **не свиђа** у учењу енглеског језика у овој школи?

14. Да ли **разумеш** оно што наставник објашњава на часовима енглеског?

- a) Све или скоро све разумем

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- b) Пола разумем, пола не разумем
- c) Више не разумем него што разумем

15. Можеш ли самостално **да урадиш вежбе** на часу?

- a. Да, све могу да урадим
- b. Већину могу да урадим
- c. Пола могу а пола не могу да урадим
- d. Већину не могу да урадим

16. Можеш ли код куће самостално да урадиш **домаће задатке** ?

- a) Увек могу сам/ сама да урадим задатак
- b) Већину задатака могу да урадим
- c) 3. Ретко кад могу да урадим
- d) скоро никад не могу сам/ сама да урадим

17. Да ли код куће разгледаш књигу и радну свеску и **понављаш оно што сте радили у школи**, иако ти то нико није тражио ни задао ?

- a) увек б) често в) ретко г). Никад

18. Имаш ли код куће добре **услове за учење** и домаће задатке (имаш ли собу или место где те нико не омета у раду) ?

- a) имам одличне услове за учење
- b) имам добре али не баш најбоље услове
- c) услови за учење су ми лоши

19. Коју оцену имаш **из енглеског језика**, на крају прошлог полугодишта?

20. Коју оцену имаш **из српског језика** на крају прошлог полугодишта? _____

Хвала на пажљивим одговорима

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

II. Prilog 2a- Upitnik za nastavnike

Redni broj upitnika

--	--

UPITNIK ZA NASTAVNIKE

Datum anketiranja: ___ ___ ___ Vaše ime i prezime: _____

1. Kojim razredima sve predajete ove godine i koje udžbenike koristite?

Škola	Razred	Odeljenje	Udžbenik
	2.2	2.6	2.7
	2.3	2.9	2.10
	2.4	2.12	2.13
	2.5	2.6	2.15

- | | | |
|--|------|---|
| 2. Koje godine ste diplomirali na Filološkom fakultetu? _____ | 2.17 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 3. Gde? U 1) Beogradu 2) Kragujevcu 3) Novom Sadu 4) Nišu 5) Prištini 6) _____ | 2.18 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 4. Koje godine ste počeli da učite engleski jezik? _____ | 2.19 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 5. Ako imate neke sertifikate o znanju engleskog jezika, navedite ih :
_____ | 2.20 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| _____ | 2.21 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 6. Ako ste boravili duže od mesec dana u nekoj zemlji engleskog govornog područja, navedite gde i koliko dugo : _____ | 2.22 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| _____ | 2.23 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| _____ | 2.24 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 7. Koliko godina radite u nastavi? _____ | 2.25 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 8. Koliko godina radite sa učenicima mlađeg školskog uzrasta (od 1. do 4. razreda)? _____ | 2.26 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 9. Da li ste polagali metodiku engleskog jezika kao ispit na fakultetu? 1. Da 2. Ne | 2.27 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 10. Da li ste polagali metodiku engleskog jezika za nastavu u osnovnoj školi? 1. Da 2. Ne | 2.28 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 11. Pišete li plan časa ? 1)obično nema potrebe 2) da, za važnije časove 3) skoro uvek 4) uvek | 2.29 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 12. Koristite li plan iz priručnika za nastavnike koji ide uz udžbenik ?
1) da u celosti 2) delimično i prilagođeno 3) ne koristim taj plan | 2.30 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 13. Znate li kome da se obratite za pomoć u vezi sa nastavom, planom i programom? 1.Da 2. Ne | 2.31 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 14. Da li se obraćate za pomoć i kome? _____ | 2.32 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| 15. Da li Vam je i u čemu potrebna pomoć u vezi sa nastavom ? _____ | 2.33 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |
| _____ | 2.34 | <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/> |

Sledeće pitanje sastoji se od većeg broja potpitanja u formi skale procena.

16. Za svaku od navedenih tehnika prikazanih u sledećoj tabeli, a koje se u okviru pojedinih nastavnih metoda primenjuju u učenju jezika, navedite **da li ste ih i u kojoj meri koristili** ove

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

školske godine, u III i IV razredu, ove škole. Odgovorite zaokruživanjem jednog od pet brojeva sa strane. Značenje ovih brojeva je :

1- nisam, 2 – jesam, ali retko, 3 - da, povremeno, 4 - da, često, 5 - vrlo često.

Da biste mogli adekvatno odgovoriti na ovaj deo upitnika, molimo da prethodno pročitate priložena »OBJAŠNJENJA TEHNIKA«

1.1.1.	Prevod književnog teksta	1	2	3	4	5	2.35	
1.1.2.	Čitanje teksta naglas i odgovor na pitanja (reading comprehension)	1	2	3	4	5	2.36	
1.1.3.	Sinonimi/ antonimi	1	2	3	4	5	2.37	
1.1.4.	Deduktivna gramatika	1	2	3	4	5	2.38	
1.1.5.	Popuni praznine (deduktivna gramatika)	1	2	3	4	5	2.39	
1.1.6.	Nauči liste reči napamet	1	2	3	4	5	2.40	
1.1.7.	Prevedi rečenice- vežba vokabulara i gramatike	1	2	3	4	5	2.41	
1.1.8.	Pisanje sastava	1	2	3	4	5	2.40	
1.2.1.	Čitanje naglas	1	2	3	4	5	2.41	
1.2.2.	Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike	1	2	3	4	5	2.42	

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1.2.3.	Samoispravljanje (self-correction)	1	2	3	4	5	2.43	
1.2.4.	Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom)	1	2	3	4	5	2.44	
1.2.5.	Popuni praznine (induktivna gramatika)	1	2	3	4	5	2.45	
1.2.6.	Diktat	1	2	3	4	5	2.46	
1.2.7.	Crtanje mapa (slušanje)	1	2	3	4	5	2.47	
1.2.8.	Pisanje pasusa	1	2	3	4	5	2.48	
1.3.1.	Učenje dijaloga napamet	1	2	3	4	5	2.49	
1.3.2.	Lančani drill	1	2	3	4	5	2.50	
1.3.3.	Dril višestruke substitucije	1	2	3	4	5	2.51	
1.3.4.	Dril transformacije	1	2	3	4	5	2.52	
1.3.5.	Dril pitanja i odgovora	1	2	3	4	5	2.53	
1.3.6.	Minimalni parovi	1	2	3	4	5	2.54	
1.3.7.	Gramatička igra-ponavljanja	1	2	3	4	5	2.55	
1.4.1.	Komandovanje	1	2	3	4	5	2.56	
1.5.1.	Tabela glasovi-boje	1	2	3	4	5	2.57	
1.5.2.	Nastavnik ćuti	1	2	3	4	5	2.58	
1.5.3.	Štapići	1	2	3	4	5	2.59	
1.5.4.	Korekcija gestikulacijom	1	2	3	4	5	2.60	
1.5.5.	Tabele sa rečima u boji	1	2	3	4	5	2.61	
1.5.6.	Fidelova tabela	1	2	3	4	5	2.62	
1.6.1.	Periferno učenje	1	2	3	4	5	2.63	
1.6.2.	Igranje uloga (role play -pretense)	1	2	3	4	5	2.64	
1.6.3.	Prvi koncert- čitanje, prevod, gramatika	1	2	3	4	5	2.65	
1.6.4.	Drugi koncert- čitanje, prevod, gramatika; sastavi, odigravanje uloga	1	2	3	4	5	2.66	
1.6.5.	Primarna aktivacija	1	2	3	4	5	2.67	
1.6.6.	Kreativna adaptacija	1	2	3	4	5	2.68	
2.1.1.	Informacioni jaz	1	2	3	4	5	2.69	
2.1.2.	Jezičke igre	1	2	3	4	5	2.70	
2.1.3.	Izmešani delovi rečenice	1	2	3	4	5	2.71	
2.1.4.	Igranje uloga (role play)	1	2	3	4	5	2.72	
3.1.1.	Rešavanje zadataka / problema	1	2	3	4	5	2.73	

Hvala na trudu i strpljenju !

III. Prilog 2.b. OBJAŠNJENJE TEHNIKA

- 1.1.1. **Prevod književnog teksta**-Učenik ili učenici čitaju naglas tekst na engleskom jeziku i prevode ga na srpski jezik. Tekst kasnije služi kao osnova za predavanje gramatike i vokabulara koji se u njemu nalaze. Prevod može biti pisani ili usmeni.
- 1.1.2. **Čitanje teksta i odgovor na pitanja (reading comprehension)**-Učenik ili učenici čitaju tekst naglas i odgovaraju na pitanja za razumevanje teksta (reading comprehension questions) koja se nalaze ispod teksta ili koja im nastavnik postavlja. Pitanja se odnose na segmente teksta i učenici izvode zaključke o informacijama iz teksta.
- 1.1.3. **Sinonimi / antonimi**- Učenicima se da niz reči i od njih se traži da nadju sinonime ili antonime. Reči mogu biti iz teksta ili proizvoljno odabrane od strane nastavnika.
- 1.1.4. **Deduktivna gramatika**-Gramatika se predaje tako što se učenicima saopštavaju ili diktiraju pravila upotrebe. Zatim im se daje primer, kao i izuzetci, a onda se od učenika traži da primene pravila na odredjenim rečenicama.
- 1.1.5. **Popuni praznine (deduktivna gramatika)**-Učenicima se daje tekst sa prazninama koji treba da popune i time primene gramatička pravila koja su im prethodno prezentovana. U zagradama se najčešće nalaze glagoli od kojih treba da naprave tačna vremena ili pridevi da tvore komparativ ili superlativ i slično.
- 1.1.6. **Nauči liste reči napamet**-Učenicima se daju liste reči napisane na tabli sa prevodom na srpski jezik i od njih se traži da kod kuće nauče reči napamet.
- 1.1.7. **Prevedi rečenice (vežba vokanulara i gramatike)**-Učenicima se daju pojedinačne rečenice kojim se vežba gramatika i vokabular koji su prethodno

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

prezentovani i do njih se očekuje da rečenice prevedu tačno na maternji jezik primenjujući pravila koja su naučili.

- 1.1.8. **Pisanje sastava-** Od učenika se očekuje da napišu sastav na određenu zadatak temu. Tema je vezana za neki aspekt teksta koji su pročitali iz udžbenika.
- 1.2.1. **Čitanje naglas i podrška (reinforcement)-**Učenici čitaju naglas delove teksta, dijaloga i sl. Na kraju svakog dela svakog pojedinačnog učenika nastavnik koristi gestikulaciju, slike, predmete iz stvarnosti i druga sredstva da objasni značenje tog dela, a da ne prevodi odeljak.
- 1.2.2. **Pitanja i odgovori punim rečenicama u svrhe vežbanja gramatike-**Vežba pitanja i odgovora izvodi se isključivo na stranom jeziku. Od učenika se očekuje da pitaju i odgovaraju punim rečenicama kako bi vežbali nove reči i nove gramatičke strukture. Učenici su ti koji pitaju i ti koji odgovaraju.
- 1.2.3. **Samoispravljanje (self- correction)-**Od učenika se očekuje da sami ispravljaju greške tako što će od dve ponudjene alternative (koje im daje nastavnik) izabrati tačan odgovor. Ili će nastavnik ponoviti tačno ono što je učenik rekao podignutom intonacijom, očekujući od učenika da uoči grešku i sam sebe ispravi. Nastavnik može i da ponovi rečenicu i zastane tačno pred mestom na kome je učenik napravio grešku očekujući od jega da se sam ispravi. Sve ovo se obavlja **BEZ PREVODJENJA** na maternji jezik.
- 1.2.4. **Kontrolisana konverzacija** se sastoji od pitanja koja nastavnik postavlja učeniku na stranom jeziku, a kod kojih učenik mora da razume kako bi tačno odgovorio. U pitanjima se sadrži određena gramatička struktura. Kasnije će učenici pitati jedni druge koristeći situ gramatičku strukturu. Korišćenje maternjeg jezika nije dozvoljeno.
- 1.2.5. **Popuni praznine (induktivna gramatika)-** učenici popunjavaju praznine pri čemu su svi elementi napisani na stranom jeziku, a ni jedno gramatičko pravilo nije eksplicitno izrečeno, niti će bilo koje pravilo biti primenjeno. Trebalo bi da su učenici sami došli do gramatičkog pravila bez pomoći nastavnika i da će tako popuniti praznine na osnovu prethodnih primera i vežbi tokom časa u kojima takodje nije eksplicitno predavana gramatika.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- 1.2.6. **Diktat**- Nastavnik čita jedan tekst tri puta. Prvi put čita normalnom brzinom, a učenici slušaju. U drugom čitanju, nastavnik čita deo po deo teksta, zastajući kako bi učenici zapisali ono što čuju. Pri trećem čitanju nastavnik čita ponovo normalnom brzinom, a učenici proveravaju šta su napisali.
- 1.2.7. **Crtanje mapa (slušanje)**- Učenicima se daje mapa sa neimenovanim geografskim karakteristikama. Nastavnik diktira učenicima geografske pojmove, njihova imena i gde se nalaze, a učenici popunjavaju mapu slušajući uputstva.
- 1.2.8. **Pisanje pasusa**- učenici pišu pasus svojim rečima o temi teksta koji su tokom časa obradjivali. Mogu to da čine na času ili za domaći, sa ili bez pomoći udžbenika.
- 1.3.1 **Učenje dijaloga napamet**- učenici tako što glume jednu od uloga u dijalogu koji odigravaju ga nauče napamet. Prvo igraju jednu ulogu, a onda zamene uloge. Varijacija ovoga je da polovina odeljenja istovremeno horski govori – igra jednu ulogu u tekstu, a druga drugu. Kada nauče tekst pojedinci onda izvode dijalog pred celim odeljenjem.
- 1.3.2. **Lančani dril**- Počinje tako što nastavnik postavlja pitanje jednom učeniku. On odgovara na njega i okreće se sledećem učeniku i pita ga to isto pitanje. Ovaj mu odgovara i postavlja pitanje sledećem učeniku.
- 1.3.3. **Dril višestruke supstitucije (Multiple substitution drill)**- Nastavnik kaže neku rečenicu koja je obično iz dijaloga koji je obradjivan i da elemente koje učenik treba da izmeni. Učenik ponavlja rečenicu menjajući zadate elemente. Na primer: nastavnik kaže: He wakes up at 7 on Friday. 8/ on Saturday... a od učenika se očekuje da odgovori: He wakes up at 8 on Saturday.
- 1.3.4. **Transformacioni dril ili dril transformacija**- nastavnik izgovara određenu rečeničnu strukturu, na primer potvrdnu rečenicu, a od učenika se očekuje da transformišu ovu rečenicu u odričnu ili upitnu rečenicu. Slično može i da se traži da se promeni lice vršioca radnje ili da se rečenica pretvori iz aktivne u pasivnu, iz direktnog u indirektni govor.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- 1.3.5. **Dril pitanja i odgovora-** Nastavnik postavlja učeniku pitanje na koje on treba da odgovori veoma brzo. Svrha vežbe je da učenici provežbaju gramatičku strukturu pitanja i odgovora.
- 1.3.6. **Minimalni parovi-**Nastavnik daje učenicima parove reči koji se razlikuju samo po jednom glasu, na pr. Ship- sheep. Od učenika se traži da uoče razliku između glasova i da kažu reči para tačno. Nastavnik bira glasove poredeći maternji jezik učenika i strani jezik koji oni uče.
- 1.3.7. **Gramatička igra ponavljanja-** glavna karakteristika igre je puno ponavljanja. Jedna od varijanti ja alfabet u supermarketu
- 1.4.1. **Komandovanje-** Nastavnik pokazuje učenicima šta da rade i izgovara naredbe. Učenici potom izvode radnje koje im nastavnik zadaje, na pr. Stand up, sit down i sl. Kada dobro nauče komande, nastavnik uvodi nove ili kombinuje stare. Nastavnik može i da imenuje nekog učenika koji će da bude nastavnik i da izdaje komande.
- 1.5.1. **Tabela glasovi- boje-** tabela se sastoji od kvadratića u bojama, a savki od njih predstavlja jedan glas stranog jezika. Nastavnik pokazuje na kvadratiće u boji, koji predstavljaju glasove, glasovi čine slogove, slogovi reči i potom rečenice. Tabelom u boji mogu da budu prikazani svi glasovi stranog jezika. Učenik se koncentriše na glasove, a ne na nastavnika.
- 1.5.2. **Nastavnik ćuti-** Nastavnik ne daje objašnjenja i ne ispravlja greške. On samo kaže: 'Take a _____ rod' i onda ućuti. Ne objašnjava već samo postavlja jednoznačnu situaciju i potom ćuti.
- 1.5.3. **Štapići (rods)** – se koriste da bi se pokazala neka vidljiva radnja ili neka struktura. Štapići pokreću značenje. Štapići su raznih boja pa se mogu koristiti da se nauče boje i brojevi, a na višim nivoima učenje prostornih predloga i rečeničnih odnosa. Nastavnik može da koristi svaki štapić kako bi označio pojedinačne reči u rečenici.
- 1.5.4. **Korekcija gestikulacijom-** Nastavnik ispravlja učenika tako što mu gestikulacijom ukazuje na mesto gde je pogrešio. Na primer, nastavnik može

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

prstima na ruci da pokaže učenku koji je deo rečenice ispustio ili na kome je mestu pogrešio. Ili može da mu ukaže na glas koji pogrešno izgovara i njegovo mesto u reči.

1.5.5. Tabele sa rečima u boji- Postoji 12 tabela koje sadrže oko 500 reči. Nastavnik pokazuje na reči na tabeli, a učenici ih čitaju naglas. Način na koji su slova obojena pomaže učenicima u izgovoru reči.

1.5.6. Fidelova tabela- Prvo nastavnik, a kasnije i učenici pokazuju na Fidelove table u boji koje služe da pomognu učenicima da povežu spelling i glasove koji odgovaraju izgovoru reči i delova reči i kombinacija slova. Na primer glas / ei/ se piše kao ay, ea, eigh... u razl. Rečima engleskog jezika i to se ovom tabelom uvežbava.

1.6.1. Periferno učenje- Nastavnik postavlja postere po učionici na kojima su predstavljene gramatičke informacije, smatrajući da će učenici nesvesno, a bez napora da apsorbuju neophodne gramatičke informacije.

1.6.2. Igranje uloga (role play) (pretense)- Od učenika se traži da se privremeno pretvaraju da su neko drugi. Od njih se traži da sami izmisle tekst pretvarajući se da su neko drugi u relevantnoj situaciji.

1.6.3. Prvi koncert- čitanje , prevod, gramatika- nastavnik daje učnicima tekst od oko 500 reči koji istovremeno na jednoj polovini ima tekst na stranom jeziku, a na drugoj polovini isti tekst na maternjem jeziku. Nakon što je ukazao učenicima na gramatiku koja se u tekstu pojavljuje, nastavnik na dramatičan način čita tekst naglas dok ga učenici slušaju, a sve vreme to čini u skladu tklasičnom muzikom iz doba romantizma koja se neprestano čuje u pozadini.

1.6.4. Drugi koncert, čitanje, prevod, gramatika; sastavi, odigravanje uloga- u fazi koja sledi nakon prethodne, učenici samo slušaju, ne gledajući u tekst dok nastavnik čita tekst normalnom brzinom. U pozadini se čuje barokna muzika. Učenici nakon toga pišu sastav na neku temu vezanu za tekst i odgiravaju uloge iz teksta.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

- 1.6.5. **Primarna aktivacija-** Učenici nakon što su čuli nastavnika da čita tekst preuzimaju da čitaju isti tekst naglas uz različita osećanja- ljutito, pospano, tužno, srećno... to čine naglas, pojedinačno ili u grupi.
- 1.6.6. **Kreativna adaptacija-** Učenici da bi bolje zapamtili tekst i spontano ga koristili. To rade kroz pevanje, plesanje, dramatizacije i igre. Važan elemenat je da se učenici ne fokusiraju na lingvističkoj poruci i tačnosti, već na nameri komunikacije.
- 2.1.1. **Informacioni jaz-** učenici svaki imaju deo informacija. Da bi dobili kompletne informacije, neophodno je da razmene informacije i time popune infirmacioni jaz. To najčešće čine u paru ili redje u grupi, postavljajući pitanja i dajući odgovore vezane za zadatu situaciju i kontekst. Fokus je na razmeni informacija i kontesktu, a ne na tačnosti. Učenici biraju formu kojom će postavljati pitanja i davati odgovore ili je ona donekle zadata.
- 2.1.2. **Jezičke igre (komunikativni pristup)-** su varijanta komunikacionog / informacionog jaza, aliimaju elemenat igre i zabave. Učenici razmenjuju informacije i ne znaju šta će drugi učenik reći, a sve je deo igre.
- 2.1.3. **Izmešani delovi rečenice (Scrambled sentences)-** Učenicima se daje tekst (pasus) u kome su rečenice ispremeštane. Zadatak učenika je da poredjaju rečenice po redu. Osim proze i pasusa, učenici mogu da poredjaju po redu i tekst dijaloga.
- 2.1.4. **Igranje uloga (Role play)-** Učenici glume po ulogama, a tekst može da bude manje ili više strukturisan. Svrha je da uvežba komunikacija u određenoj situaciji.
- 3.1.1. **Rešavanje zadataka /problema-** Nastavnik postavlja zadatak tako što ga uvodi i objašnjava sve što je neophodno u fazi koja mu prethodi. Takodje objašnjava i zadatak /problem i cilj. Učenici rešavaju zadatak samostalno, u parovima ili grupama. Nakon toga porede se i proveravaju rezultati.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

**IV. Prilog 3 Tabelarna REKAPITULACIJA PRISTUPA
METODA I TEHNIKA**

PRISTUPI	METODI	TEHNIKE
1.Strukturalni pristup	1.Gramatičko-prevodni metod	1. 1. Prevod književnog teksta 1. 2. Čitanje teksta naglas I odgovor na pitanja (reading comprehension) 1.3.sinonimi/ antonimi 1.4. deduktivna gramatika 1.5.Popuni praznine (deduktivna gramatika) 1.6. Nauči liste reči napamet 1.7.Prevedi rečenice- vežba vokabulara I gramatike 1.8. Pisanje sastava

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

1. Strukturalni pristup	2. Direktan metod	2.1. Čitanje naglas 2.2. Pitanja I odgovori punim rečenicama u svrhe uvežbavanja gramatike 2.3. Samoispravljanje (self-correction) 2.4. Kontrolisana konverzacija (t-s,s-s sa ciljnom gramatikom) 2.5. Popuni praznine (induktivna gramatika) 2.6. Diktat 2.7. Crtanje mapa (slušanje) 2.8. Pisanje pasusa
1 Strukturalni pristup	3.Audiolingvalni metod	3. 1. Učenje dijaloga napamet 3.2.lančani dril 3.3. Dril višestruke supstitucije 3.4. Dril transformacije 3.5. Dril pitanja i odgovora 3.6. Minimalni parovi 3.7.Gramatička igra-ponavljanja
1. Strukturalni pristup	4. Totalni fizički odgovor	4.1. Komandovanje
2. Funkcionalni pristup	5. Komunikativni metod	5.1. Informacioni jaz 5.2. Jezičke igre 5.3. Izmešani delovi rečenice 5.4. Igranje uloga (role

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

		play)
1. Strukturalni pristup	6. Tihi način	6.1. Tabela glasovi-boje 6.2. Nastavnik čuti 6.3. Štapići 6.4. Korekcija gestikulacijom 6.5. Tabele sa rečima u boji 6.6. Fidelova tabela 6.7. Strukturisani fdbek
1. Strukturalni pristup	7. Sugestopedija	7.1. Periferno učenje 7.2. Pozitive sugestije nastavnika (direktne-indirektne) 7.3. Igranje uloga (role play -pretense) 7.4. Prvi koncert- čitanje, prevod, gramatika 7.5. Drugi koncert- čitanje, prevod, gramatika; sastavi, odigravanje uloga 7.6. Primarna aktivacija 7.7. Kreativna adaptacija
3. Interaktivni pristup	8. Podučavanje zasnovano na rešavanju zadataka (task based instruction)	8.1. Rešavanje zadataka / problema

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

V. Prilog 4 Pitanja za fokus-grupni intervju

Osnovne teme - fokus pitanja					
„Neki đaci vole da uče engleski jezik. Šta mislite, zašto oni vole da uče engleski?”	„Za šta engleski može biti koristan učenicima, u budućnosti ?“	„kako učenici uče reči na časovima engleskog?“	„kako učenici uče igranjem nekih uloga na časovima engleskog?“	Neki djaci razumeju šta nastavnica predaje i objašnjava na času engleskog, a neki ne. Šta vi mislite o tome?	Neki učenici mogu samostalno da rade vežbe na času koje nastavnica zada, a neki ne mogu. Šta vi mislite o tome?
Dodatna podsticajna pitanja za animiranje i produblavanje diskusije					
„... šta se učenicima najviše sviđa na časovima engleskog?“	Za šta je dobro znati engleski ?	Učite li engleske reči kod kuće ? Kako to radite ?	Jeste li nekad učili glumeći neke uloge, na času engleskog ? Kako je to izgledalo ?	Da li neki put ne razumete šta se govori na engleskom, na času ?	Ima đaka koji neki put mogu a neki put ne mogu da urade vežbu.
Šta se deci dopada kad nešto kažu, kad nešto razumeju, ili kad	Da li je neko od vas razgovarao, ili se dopisivao, sa nekim	Kad neku reč ne znate, koga pitate ?	Da li vam je bilo napisano šta ćete da kažete, kad igrate neku ulogu na	Razumete li kad nešto na engleskom čitajte , na času ?	Neki učenici nikad ne umeju da urade vežbu bez pomoći.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

razgovaraju sa nekim na engleskom?	strancima na engleskom ?		engleskom ?		
Neki djaci ne vole da uče engleski? Šta mislite, zašto oni ne vole da uče engleski?	Da li neko od vas sluša muziku i CD ove na engleskom. Da li pomalo pevušite i razumete šta se kaže u toj pesmi?	Tražite li u rečniku nepoznate reči ?	Jeste li nekad sami izmišljali engleske reči koje ćete govoriti kad igrate svoju ulogu?	Da li se deca stide da pitaju kad nešto ne razumeju, na času engleskog ?	Ima li prepisivanja vežbi (krišom) na času engleskog ?
Zašto ne vole da pričaju, ili da odgovaraju na neka pitanja na engleskom	Snalazite li se sa engleskim na kompjuteru ? Na primer u igricama ?		Možda ste učili na pamet , šta ćete reći u svojoj ulozi na engleskom?		Ima li prepisivanja domaćih zadataka ?
	Da li biste voleli kad završite školovanje da se zaposlite i koristite engleski na poslu ?				

VI. Prilog 5 Pitanja polustrukturisanog intervjua sa nastavnicima

Uvod: Zahvaljivanje za vreme odvojeno za učestvovanje u istraživanju. Objašnjenje pitanja anonimnosti, da će razgovor biti sniman radi preciznijeg bečeženja podataka.

Pitanja

Recite mi, šta je bio cilj časa koji sam posmatrala?

Šta obično uzimate u obzri kada planirate čas za učenike III i IV razreda osnovne škole?

Na času sam videla...

- 3... kako obično organizujete nastavu gramatike?
- 4.... kako proveravate da su učenici savladali prezentovano?
5. ... kako uvodite nove reči i kako proveravate da li su usvojene?
7. ... kako obično organizujete aktivnosti slušanja?
8. kako obično organizujete aktivnosti čitanja?
9. . kako obično organizujete aktivnosti govorenja
- 10 kako obično organizujete aktivnosti pisanja?
11. Da li zadajete domaće zadatke?
12. Šta obično zadajete da domaći? Zašto?
13. Koje nastavne materijale koristite?
14. Šta obično ulazi u ocenu iz engleskog jezika?

VII. Prilog 6 Dogovor za učešće u istraživanju

Naziv istraživačkog projekta

Pristupi, metode i tehnike u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji

Istraživač: Marijana Matic

tel:

e-mail:

Uvod

Molimo Vas da učestvujete u istraživanju pristupa metoda i tehnika koji se koriste u nižim razredima osnovnih škola u Srbiji. Ovaj dokument će Vam dati podatke o cilju i prirodi istraživanja.

Cilj i priroda istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste sticanje detaljnijeg uvida u upotrebu pristupa, metoda i tehnika u nastavi engleskog kao stranog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji, a kojima je maternji jezik srpski. Uvidom u to koji se metodi i tehnike koriste i kako utiču na uspeh učenika u savladavanju znanja, kao i uvidom u stepen njihove prilagodjenosti uzrastu učenika, njihovim potrebama moći ćemo da utičemo na poboljšanje kvaliteta nastave.

Vaše učešće podrazumeva dozvolu da istraživač prisustvuje Vašem času / časovima u III i / ili IV razredu osnovne škole, da nakon toga da učenicima upitnike koje će oni popuniti uz potrebna objašnjenja. Takođe je potrebno da omogućite pristup zvaničnoj školskoj dokumentaciji kako bi se proverila i unela ocena iz srpskog i engleskog jezika učenika. Vaše učešće takođe podrazumeva i da popunite upitnik za nastavnike, i da zatim shodno okolnostima obavite intervju sa istraživačem dužeg ili kraćeg tipa. U nekim slučajevima zamolićemo Vas da dozvolite da neki od Vaših učenika učestvuju u fokus-grupnom intervjuu za učenike koji ćemo obaviti u nekoj drugoj raspoloživoj prostoriji. Časovi, intervjui sa nastavnicima i fokus-grupne diskusije sa učenicima biće snimane diktafonom.

Tajnost istraživanja

Sve informacije koje budu prikupljene biće upotrebljene samo u svrhu ovog istraživanja. Podaci će biti čuvani u računaru, a pristup tim informacijama ima samo

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

istraživač. Ukoliko deo podataka bude štampan, neće biti upotrebljena imena i prezimena ispitanika, već će biti zamenjena na odgovarajući način.

Vaše učešće

Pristupanjem ovom istraživanju je, u potpunosti, dobrovoljno. Ukoliko budete želeli, bilo kada tokom ovog istraživanja se možete povući.

Izjava istraživača

U potpunosti sam objasnila prirodu istraživanja ispitanicima. Odgovorila sam na sva pitanja koja su ispitanici postavili u vezi sa istraživanjem.

Potpis istraživača _____ datum: _____

Izjava učesnika u istraživanju

Pročitao / pročitala sam sve informacije koje su date u ovom dokumentu. Dobio sam / dobila sam odgovore na sva pitanja koja sam postavio / postavila. Dobrovoljno pristajem da učestvujem u ovom istraživanju.

Potpis učesnika u istraživanju _____ datum: _____

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

VIII. Prilog 7 Predlog „rešetke,, za kategorizaciju podataka

Zagrevanje a) Postoji b) Ne postoji				
Predaje gramatiku induktivno / deduktivno:				
Predaje gramatiku prevodjenjem rečenica				
Učenici slušaju tapescript bez čitanja / sa čitanjem teksta				
Reči se uvode pisanjem I prevodjenjem				
Reči se uvode kroz kontekst a) Karticama b) Tekstom c) Pesticom d) Kroz igru				
Učenici su grupisani a) frontalno (whole class) b) u parove c) u grupe				
Vreme govorenja nastavnika a) na srpskom				

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

<p>b) na engleskom</p> <p>c) na engleskom pa odmah na srpskom istog sadržaja</p>				
<p>Nastavnik :Srpski koristi za:</p> <p>a) prezentaciju</p> <p>b) objašnjenja nejasnog</p> <p>c) prevodjenje</p> <p>d) davanje uputstava / organizaciju</p> <p>e) pohvalu</p> <p>f) pozdravljanje učenika</p> <p>g) zadavanje domaćeg</p>				
<p>Nastavnik: Engleski koristi za:</p> <p>a)prezentaciju</p> <p>b)objašnjenja nejasnog</p> <p>c)davanje uputstava/ organizaciju</p> <p>d)pohvalu</p> <p>e)pozdravljanje učenika</p> <p>f) zadavanje domaćeg</p>				
<p>Vreme govorenja učenika</p> <p>a) na srpskom</p>				

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

b) na engleskom				
<p>Učenik : Srpski</p> <p>koristi za:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) odgovore na nastavnikova pitanja b) prevodjenje teksta c) prevodjenje uputstva d) razgovor sa drugim učenicima umesto engleskog koji se očekuje e) rešavanje vežbi informacionog jaza (information gap) f) traženje objašnjenja od nastavnika g) potvrdu razumevanja šta se od njega traži 				
<p>Učenik : engleski</p> <p>koristi za:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) odgovaranje na nastavnikova pitanja b) rešavanje zadataka c) reagovanje na 				

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

nastavnikova uputstva na engleskom d) komunikaciju sa drugim učenicima				
Učenici govore: a) dijaloge na temu iz udžbenika b) o sebi c) sa drugim učenicima o nekoj temi				
Nastavnik ispravlja greške tako što: a) sam daje tačan odgovor I objašnjenje b) drugi učenici daju tačan odgovor I objašnjenje c) navodi učenika da sam sebe ispravi d) ne ispravlja greške				
Učenici čitaju a) naglas I prevode b) u sebi I rešavaju zadatke c) u sebi, rešavaju zadatke, a onda naglas				
Učenici pišu				

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

(mehanika): a)reči b)rečenice c)tekstove				
Učenici pišu(razumevanje): a)reči b)rečenice c)sastave				
Pesnice na času a) postoje b) ne postoje				
Igre na času: a) postoje b) ne postoje				
Uloga nastavnika je: a) prezenter b) organizator c) onaj koji ocenjuje (assessor) d) prompter e) učesnik f) resource g) posmatrač (observer)				
Uloga učenika je:				
Cilj časa: a) je jasno izrečen na početku b) je nejasno izrečen na početku c) nije iskazan				
Aktivnosti tokom časa				

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

su:				
Na kraju časa				
a) postoji završnica				
b) ne postoji završnica				
Domaći zadatak je:				
a) rešavanje vežbi iz radne sveske				
b) prepisivanje reči / teksta				
c) nema domaćeg				

BIOGRAFIJA

Marijana (Dragoslav) Matić, devojčako Maksimović, rođena je 27.11. 1972. godine u Kragujevcu gde je završila *Prvu kragujevačku gimnaziju* jezičkog smera.

Na Filološkom fakultetu u Beogradu diplomirala je najpre 1996. godine na Katedri za Germanistiku na studijskoj grupi *Skandinavski jezici i književnosti sa švedskim* kao glavnim jezikom, a zatim na Katedri za Anglistiku na studijskoj grupi *Engleski jezik i književnost* 1997. godine. Od 1997. do 2003. godine radila je Filološkom fakultetu u Beogradu, odeljenja u Kragujevcu, kao asistent za engleski jezik na predmetima engleska fonetika i fonologija i engleska morfologija. U Beogradu je takodje 2003. godine stekla zvanje *Magistra filoloških nauka*, odbranivši magistarski rad *Semantička obeležja "živo" i "neživo" u engleskom i srpskom jeziku*, čiji je mentor bio profesor Dr. Boris Hlebec. Od 2003. godine do danas radi na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu na predmetu *metodika nastave engleskog jezika*.

Naučne oblasti za koje se Marijana interesuje su metodika nastave engleskog jezika, obrazovanje nastavnika (teacher training), nastava stranog jezika na mlađem školskom i predškolskom uzrastu, književni i stručni prevodi, međunarodni standarizovani testovi engleskog jezika Univerziteta u Kembridžu i Evropski jezički portfolio.

Nosilac je diplome *CELTA*, međunarodno priznatog sertifikata za profesore engleskog jezika. Takodje je nosilac diplome *ADVANTAGE GOLD* Britanskog Saveta u Beogradu za uspešnu pripremu više od 100 kandidata za polaganje sertifikata Univerziteta u Kembridžu od nivoa A1 do C2 u 2012. godini.

Autor je nekoliko radova iz oblasti metodike nastave engleskog jezika, nauke o jeziku i prevodilaštva koji su ušli na SCI listu. Prevodilac je *Evropske povelje o doživotnom obrazovanju* i monografije iz arheologije prof. Bogdanovića *"Promišljanje praistorije"*.

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а МАРИЈАНА Д. МАТИЋ
број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ПРИСТУПИ, МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ
У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У НИЖИМ
РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 28.11.2012.

М. Маријана

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ПРИСТУПИ, МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 28.11.2012.

М. Марковић

PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA U NIŽIM
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U SRBIJI

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада

Име и презиме аутора МАРИЈАНА МАТИК
Број уписа _____
Студијски програм _____
Наслов рада ПРИСТУПИ, МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ
Ментор ШКОЛЕ У СРБИЈИ
Др. Смиљка Стојановић
Потписани Маријана Матић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 28.11.2012.

Маријана