

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FILOLOŠKI FAKULTET

Dijana N. Jovanović

UTICAJ NASTAVE GRAMATIKE NA  
OPŠTE ZNANJE ENGLESKOG JEZIKA  
KAO STRANOG.

Eksperimentalno istraživanje na uzorku studenata Tehnološko-  
metalurškog fakulteta u Beogradu.

doktorska disertacija

Beograd, 2013.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF PHILOLOGY

Dijana N. Jovanović

**THE INFLUENCE OF GRAMMAR  
INSTRUCTION ON GENERAL KNOWLEDGE  
OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.**

Experimental study conducted on the group of students at the Faculty of  
Technology and Metallurgy in Belgrade.

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013.

Mentor: Dr Vesna Polovina, redovni profesor Filološkog fakulteta u Beogradu

Članovi komisije:

Dr Vesna Polovina, redovni profesor Filološkog fakulteta u Beogradu

Dr Smiljka Stojanović, docent Filološkog fakulteta u Beogradu

Dr Zorka Kašić, redovni profesor Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Datum odbrane disertacije:

Mojoj majci

UTICAJ NASTAVE GRAMATIKE NA OPŠTE ZNANJE ENGLSKOG JEZIKA  
KAO STRANOG. Eksperimentalno istraživanje na uzorku studenata Tehnološko-  
metalurškog fakulteta u Beogradu.

Rezime

Mesto i značaj nastave gramatike su oduvek bili predmet brojnih rasprava primenjenih lingvista i metodičara. Pojavom komunikativnog pristupa u metodici nastave stranog jezika uloga gramatike naglo gubi svoj značaj. Javljaju se mišljenja da nastava gramatike ne samo da ne olakšava učenje stranog jezika već da ga dodatno otežava. Međutim, nakon izvesnog vremena shvatilo se da isključivo insistiranje na komunikativnom pristupu stvara određene prepreke u procesu učenja stranog jezika i da je skoro nemoguće dostići visok nivo znanja stranog jezika ukoliko se isključi nastava gramatike. Ideja o dovođenju u ravnotežu procesa učenja stranih jezika samo kroz komunikaciju i onog koji se odvija uz pomoć korišćenja kognitivnih faktora se sve češće sreće u novijim teorijskim razmatranjima procesa učenja stranog jezika.

Predmet našeg istraživanja je mesto formalne nastave gramatike u uspešnom učenju engleskog jezika kao stranog, s osvrtom na studentsku populaciju na nefilološkom fakultetu. U tu svrhu izveli smo eksperiment na Tehnološko-metalurškom fakultetu u Beogradu koji je trajao 15 nedelja. U njemu je učestvovalo ukupno 50 ispitanika, podeljenih u dve jednake grupe (eksperimentalnu i kontrolnu). Eksperimentalna grupa je slušala nastavu koja se bazirala na formalnoj nastavi gramatike, a kontrolna grupa je pohađala časove koji su se zasnivali na aktivnostima komunikativnog pristupa. Nakon eksperimentalne nastave izvedeno je testiranje koje je pokazalo stepen uspešnosti ova dva različita pristupa u metodici na spomenutom uzorku studentske populacije. Statističkom analizom došlo se do zaključka da je eksperimentalna grupa bila uspešnija od kontrolne u meri koja potvrđuje pretpostavku da učenje gramatike pomaže uspešnijem učenju engleskog jezika. Takođe smo uporedili rezultate ovog testiranja sa uspehom koji su isti subjekti postigli na završnom ispitu iz engleskog jezika na kraju semestra. Taj ispit je obuhvatao pored gramatike i proveru znanja leksike i nekih jezičkih veština (prevodenja i pisanja). Takvo poređenje je ponovo pokazalo da eksperimentalna grupa superiornije vlada engleskim jezikom. Načinili smo i analizu grešaka finalnog testa po ajtemima. Ovakav oblik analize može biti od velike koristi kod planiranja korektivne i kompenzacione nastave.

Cilj našeg eksperimenta bio je da se utvrdi da li formalna nastava gramatike zaista doprinosi uspešnijem učenju stranog jezika, da li je ona uspešnija u odnosu na komunikativni pristup koji je suvereno vladao poslednjih decenija i da li postoji korelacija između ta dva pristupa. Takođe, cilj nam je bio da ukažemo na specifičnosti nastave stranog jezika na nefilološkim fakultetima i u okviru toga razmotrimo stavove i percepcije studentske populacije u vezi sa nastavom stranog jezika (engleskog

jezika). Smatramo da je poznavanje njihovih stavova dragoceno za uspešno osmišljavanje i organizovanje nastave ovog predmeta.

Ključne reči: *nastava gramatike, komunikativni pristup, kognitivni pristup, metodika, percepcije studenata, ESP.*

Naučna oblast: nauka o jeziku

Uža naučna oblast: metodika

# THE INFLUENCE OF GRAMMAR INSTRUCTION ON GENERAL KNOWLEDGE OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Experimental study conducted on the group of students at the Faculty of Technology  
and Metallurgy in Belgrade

## Summary

The role and the significance of grammar instruction have always been the subject of debates between applied linguists and practitioners. With the rise of communicative approach in language teaching the role of grammar rapidly diminished. Along with it came up the ideas that grammar instruction did not only fail to facilitate language learning but that it even presented an obstacle in the process of acquiring foreign language. However, it has been realized that exclusive usage of communicative approach creates certain difficulties and that it is almost impossible to attain a high level of proficiency if grammar instruction is excluded from language teaching. The latest studies show that there is a tendency towards creating a balance between the knowledge about language (which means the knowledge of formal grammar), and on the other hand, the approach which gained popularity in the seventh and the eighth decade of the 20<sup>th</sup> century and which argues that only communicative activities are necessary and sufficient for attaining language proficiency.

The aim of this study is to establish the significance of formal grammar instruction in English language teaching in the general knowledge of this language. We have described and compared two different approaches: the communicative and the one which is based on formal grammar instruction. For that purpose we have conducted an experiment which involved 50 subjects (students from the Faculty of Technology and Metallurgy in Belgrade) divided into 2 groups: the experimental group which had a formal grammar instruction and the control group which was taught according to the principles of communicative approach. At the end of the experiment the subjects were tested and the analyses were conducted, followed by the conclusion based on the statistics of obtained data. The results showed superiority of the experimental group over the control one. We also compared the results from the test with the results on the final exams the same students took at the end of the semester. Again, the students from the experimental group showed better knowledge. We have analyzed the items in the final test in terms of the success students had with each of them. Those results are considered to be helpful when organizing corrective and remedial practice with students. Also, the interviews were conducted with a group of students on the topic of importance of grammar instruction and their perceptions regarding it. The beliefs and the perceptions of student population on that subject are considered to be of great importance when creating foreign language syllabus and choosing teaching methods.

*Key words: grammar, formal grammar instruction, cognitive approach, communicative approach, students' beliefs, ESP.*

Scientific field: science about languages

Narrow scientific field: methodics

## SADRŽAJ

### I DEO

1. U V O D.....	1
<b>1.1. Predmet istraživanja</b> .....	1
<b>1.2. Ciljevi istraživanja</b> .....	5
2. UVID U LITERATURU.....	6
3. FAKTORI U PROCESU UČENJA STRANOG JEZIKA.....	19
<b>3.1. Motivacija</b> .....	22
<b>3.2. Faktor nastavnika u nastavi</b> .....	25
<b>3.3. Jezička sposobnost</b> .....	27
4. METODOLOGIJA NASTAVE STRANOG JEZIKA.....	29
5. ISTORIJSKI PREGLED METODA I PRISTUPA U NASTAVI STRANOG JEZIKA SA OSVRTOM NA MESTO GRAMATIKE U NJIMA.....	32
6. KOMUNIKATIVNI PRISTUP.....	35
<b>6.1. Opis pristupa</b> .....	35
<b>6.2. Komunikativna kompetencija</b> .....	40
7. NASTAVA GRAMATIKE.....	43
<b>7.1. Zašto učiti gramatiku?</b> .....	47
<b>7.2. Svest o formi u jeziku</b> .....	49
<b>7.3. Istraživanja u oblasti nastave gramatike</b> .....	51
<b>7.3.1. Načini prezentiranja gramatike</b> .....	53
<b>7.3.2. Testiranje gramatike</b> .....	55

### II DEO

8. EKSPERIMENTALNA NASTAVA.....	58
<b>8.1. Hipoteze</b> .....	58
<b>8.2. Opis nastave</b> .....	60
<b>8.2.1. Dužina eksperimentalne nastave</b> .....	66
<b>8.2.2. Udžbenici, gramatike i priručnici korišćeni u toku izvođenja eksperimenta</b> .....	67
<b>8.2.3. Nastavna građa koja se uvežbavala i ispitivala u eksperimentu</b> .....	75
<b>8.2.4. Jezičke aktivnosti u eksperimentalnoj nastavi</b> .....	77
<b>8.2.5. Motivisanost studenata u eksperimentu</b> .....	80
<b>8.3. Opis ispitanika</b> .....	81
9. TESTIRANJE.....	97
<b>9.1. Oblici testiranja</b> .....	97
<b>9.2. Predtestiranje</b> .....	104
<b>9.3. Uslovi u kojima se vršilo testiranje</b> .....	105
10. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA ANALIZA.....	106
<b>10.1. Statistička analiza</b> .....	107
<b>10.2. Analiza uspeha po polnoj strukturi</b> .....	114
<b>10.3. Analiza poređenja rezultata sa eksperimentalnog testiranja sa rezultatima na završnom ispitu</b> .....	115
<b>10.4. Analiza rezultata po ajtemima</b> .....	117



<b>10.5. Sumarna analiza rezultata eksperimenta (sa aspekta postavljenih hipoteza)</b> .....	122
11. PERCEPCIJE STUDENATA U VEZI SA NASTAVOM GRAMATIKE (Oralni protokoli).....	124
<b>11.1. Opis procedure.</b> .....	125
<b>11.2. Sumarna analiza oralnih protokola.</b> .....	127
12. DISKUSIJA .....	136
ZAKLJUČAK.....	148
LITERATURA .....	152
DODATAK ( <i>Primeri finalnog eksperimentalnog testa, upitnika za studente, završnog ispita, oralnih protokola</i> ).....	165
BIOGRAFIJA AUTORA: .....	188

# I D E O

## 1. UVOD

### 1.1. Predmet istraživanja

Ideja da se započne istraživanje sa ovakvom temom pojavila se kao rezultat dilema i nedoumica samog autora u svom nastavničkom radu, a u isto vreme je proistekla iz proučavanja i analize literature koja se bavi mestom i značajem gramatike u učenju stranog jezika.

Novija istraživanja u metodici pokazuju da u nastavi stranog jezika postoji tendencija ka traženju ravnoteže između znanja o jeziku (što pre svega znači poznavanje formalne gramatike), odnosno kognitivnih vidova učenja stranog jezika, i još uvek rasprostranjenog verovanja iz 70-tih i 80-tih godina prošlog veka, kada se često verovalo da bi strani jezik trebalo predavati pretežno ili isključivo pomoću komunikativnog pristupa (koji zastupa tezu da se jezik uči samo kroz njegovu upotrebu). Ideja o dovođenju u određenu ravnotežu procesa učenja stranog jezika samo kroz komunikaciju i onog koji se odvija uz pomoć korišćenja kognitivnih faktora se sve češće sreće u novijim teorijskim razmatranjima procesa učenja stranog jezika (Skehan, 1998).

Dok se u jednom delu teorijskih radova insistira na “učenju kroz konverzaciju” i takvo viđenje se odražava u velikom broju udžbenika, naročito onih objavljenih u Velikoj Britaniji, danas se, kao rezultat veoma intenzivnih istraživanja u metodici nastave stranog jezika (Ellis, 1994, 1997, 2001, 2002; Doughty, 1997, 2001; DeKeyser, 1995, 1998; Long & Robinson, 1998, Loewen et al., 2009), sve učestalije javljaju ideje o značaju formalne gramatike u nastavi stranog jezika (ovde imamo na umu komunikativnu gramatiku, kao tip pedagoške a ne naučne gramatike); odnosno, ne negirajući važnost komunikacije u procesu učenja, ukazuje se na značaj formalne gramatike, posebno kada su u pitanju odrasli polaznici. Drugim rečima, teži se *uspostavljanju ravnoteže između formalne nastave gramatike i komunikativnog pristupa* na nivou nastave stranog jezika.<sup>1)</sup>

Naučna istraživanja procesa učenje stranog jezika usmerena su uglavnom ili pretežno na subjekte mlađeg uzrasta, a ako su u pitanju polaznici jezičkih kurseva, onda je to opšta populacija, a ne studenti. Pregledajući obimnu metodičku literaturu kao i studije iz oblasti primenjene lingvistike, pada u oči jedna druga praznina: nedostatak o učenju na univerzitetskom nivou, odnosno učenju stranog jezika na nefilološkim fakultetima (v. Dimitrijević, 2001). Ove činjenice povećavaju značaj ovakvog istraživanja.

Svakako, moglo bi se ukazati na znatan broj naučnih istraživanja, a naročito doktorskih i magistarskih disertacija, koje su usmerene na kontrastivnu analizu stručne terminologije. Međutim, ovi radovi se pretežno ili isključivo bave jezičkim pitanjima, a ne procesom učenja.

Pod pojmom formalne nastave gramatike u našem radu podrazumevamo kognitivni pristup, izraz koji obuhvata mnogobrojne oblike svesnog procesa učenja stranog jezika a koji se pokazuje naročito delotvornim kod odraslih polaznika kurseva stranog jezika. (Skehan, 1998, u svojoj obimnoj studiji daje odličan uvid u problematiku kognitivnog pristupa). Takav pristup znači da se gramatika *sistematski prezentira, uvežbava i testira na određen način, sa didaktičkim ciljevima*. Nasuprot ovom pristupu nastavi, stoji komunikativni pristup, koji nastavu stranog jezika svodi pretežno na njegovu upotrebu, što drugim rečima znači nastavu gramatike koja se retko bazira na sistematskom prezentiranju, uvežbavanju i testiranju. Ovakvo

(komunikativno) viđenje učenja stranog jezika bez sistematske obrade pedagoške gramatike proizlazi iz logičnog polazišta da se jezik predaje, odnosno, uči onakav kakav je on po svojoj prirodi – celovit, i na način na koji se uči i maternji jezik (Krashen, 1981) -. *kroz komunikaciju*. Ova teza može biti tačna, ali pre u slučaju mlađe školske populacije koja uči strani jezik na drugačiji način od odraslih. Za ovo mišljenje postoji veoma obimna literatura, između ostalog i neurolingvistička (Brown & Hagoort, 1999). Učenje stranog jezika pretpostavlja razvijanje *jezičke kompetencije*, što između ostalog predstavlja postepen proces i *sistematsko učenje i usvajanje određenog sistema pravila* (lingvističkih, sociolingvističkih i pragmatičkih).

Iz ovoga razloga smatramo potrebnim eksperimentalno utvrditi mesto formalne nastave gramatike u sklopu komunikativnog pristupa, kod studentske populacije.

Naše istraživanje će takođe, u nastojanju da što bolje prouči ovu problematiku, eksperimentalno *utvrditi razliku* između uticaja formalne nastave gramatike, s jedne strane i komunikativnog pristupa, s druge strane, na znanje stranog jezika. Samo teorijska obrazloženja bilo kakvog pristupa učenju stranog jezika, ma kako ona uverljivo zvučala, nisu dovoljna; neophodna su i eksperimentalna utvrđivanja. Imajući u vidu razvijenost metodologije naučnog istraživanja u oblasti primenjene lingvistike, smatramo da bi u okviru našeg rada takođe bilo korisno utvrditi prednosti (u meri u kojoj je to moguće), odnosno slabosti ova dva pristupa nastavi stranog jezika.

U našem istraživanju opredelili smo se za eksperiment sa dve grupe: a) eksperimentalna grupa i b) kontrolna grupa subjekata. Istraživanje bi moglo da se zasniva samo na jednoj eksperimentalno kontrolnoj grupi, ili čak više grupa. Eksperiment sa jednom grupom ima izvesne teorijske slabosti, koje u eksperimentu sa dve grupe možemo da izbegnemo, a sa tri grupe subjekata postoje ozbiljni organizacioni problemi koji bi mogli da ugroze celo ispitivanje. Naime, teško je dobiti dovoljan broj subjekata (ujednačenih po mnogim važnim faktorima). U istraživanju smo, dakle, imali dve ujednačene grupe od po 25 subjekata (studenti I godine studija Tehnološko-metalurškog fakulteta u Beogradu, starosti 19 i 20 godina). Dužina eksperimentalne nastave bila je jedan semester, odnosno 15 nedelja, u letnjem semestru 2010. godine. Ova dužina se uzima u sličnim istraživanjima kao optimalna,

naime, to je dovoljno dug period da se utvrde efekti eksperimentalnog faktora. Subjekti su testirani tri puta: pored inicijalnog i finalnog, i jednom u toku nastave.

Očekujemo da naše istraživanje opovrgne ili potvrdi sledeće hipoteze:

- 1) *Formalna nastava gramatike ne doprinosi opštem znanju engleskog jezika kao stranog.*
- 2) *Ne postoji razlika između učenja engleskog jezika pomoću komunikativnog pristupa i pristupa koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike.*
- 3) *Pol kao faktor ima uticaja na uspeh u učenju stranog jezika.*

Glavni delovi našeg istraživanja biće sledeći:

- Uvod u istraživanje.
- Ciljevi istraživanja.
- Metodologija istraživanja.
  - a) Teorijska analiza dva pristupa nastavi: pristup koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike i komunikacijski pristup, njihove prednosti i slabosti.
  - b) Definisane hipoteze.
- Testiranje subjekata.
- Analiza rezultata
- Zaključak.
- Literatura.

Uzimajući u obzir aktuelnost nastave stranog jezika na univerzitetskom nivou, posebno na nefilološkim fakultetima, metodologiju istraživanja i doprinos proučavanju izabranog problema - značaja formalne nastave gramatike, kao i sagledavanje odnosa formalne nastave gramatike i komunikativnog pristupa, smatramo da ovako koncipirano istraživanje može da da odgovore na neka pitanja i dileme koje se nameću u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Beleške:

- 1) U našem istraživanju koristimo izraz *formalna nastava gramatike* (FNG), gde reč "formalna" naglašava da se takav oblik nastave bazira na jasno definisanoj i planiranoj nastavi gramatike koja podrazumeva sistematsko izlaganje i uvežbavanje gramatičkih struktura. I u stranoj literaturi često se sreće izraz

“formal grammar instruction” koji se odnosi na isti pojam. Takođe je u upotrebi izraz *eksplicitna nastava gramatike* (explicit grammar instruction) i *nastava sa fokusiranjem na oblik* (focus on form instruction) koji imaju slično značenje i koje takođe koristimo u radu.

## **1.2. Ciljevi istraživanja**

Naše istraživanje ima sledeće ciljeve:

- 1) Utvrditi ulogu formalne nastave gramatike u nastavi engleskog jezika.
- 2) Utvrditi korelaciju između pristupa koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike i komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika na uzorku studentske populacije.
- 3) Ukazati na specifičnosti nastave stranog jezika na nefilološkim fakultetima.
- 4) Dobiti uvid u stavove i percepcije studentske populacije na Tehnološko–metalurškom fakultetu u vezi sa značajem engleskog jezika kao stranog i mestom gramatike u učenju tog jezika.
- 5) Ukazati na mogućnosti daljih sličnih istraživanja

## 2. UVID U LITERATURU

Predmet ovog rada je mesto (formalne) nastave gramatike u metodici učenja stranog jezika sa osvrtom na studentsku populaciju na nefilološkom fakultetu, korpusu kome nije posvećeno mnogo pažnje u sličnim istraživanjima na našim prostorima (kada je ova problematika u pitanju). Cilj našeg eksperimenta je da utvrdimo da li zaista nastava gramatike doprinosi boljem znanju stranog jezika, da li je ona uspješniji pristup u odnosu na komunikativni pristup koji je vladao poslednjih decenija i da li postoji korelacija između ta dva pristupa. Ujedno, namera nam je da ukažemo na specifičnosti nastave stranog jezika na nefilološkim fakultetima i dobijemo uvid u stavove i percepcije studentske populacije u vezi sa značajem učenja engleskog jezika i gramatike u okviru njega.

Kao što je svojevremeno pojava komunikativnog pristupa ali i nekih drugih koji su mu prethodili (Direktni, Prirodni, Audio-lingvalni, itd.) bila reakcija na gramatičko-prevodni pristup zbog njegove rigidnosti i određenih manjkavosti, osobina koje su zaista zasluživale kritiku, tako je formalna nastava gramatike (FNG), odnosno metodi koji podvlače značaj kognitivnih procesa kod učenja stranog jezika, reakcija na nedostatke komunikativnog pristupa. Zagovornici oživljavanja ovakvog tipa nastave (svakako u modifikovanom obliku), smatraju da su neki njeni oblici neophodni za uspešno učenje stranog jezika i često ističu da je vreme da se nađe novi balans koji će inkorporirati dobre strane jednog i drugog pristupa, i da oni zapravo ne moraju da budu u antagonizmu (Ellis, 1997, 2001, 2002). Termin koji se često susreće u stručnoj literaturi u poslednje vreme a koji se odnosi na ovakav pristup nastavi je *fokusiranje na oblik (focus on form)*.

Veliki broj istraživača se poslednjih godina usredsredio na ovu problematiku, motivisani pre svega raspravama u oblasti kognitivne psihologije koja se bavila odnosom eksplicitnog i implicitnog učenja stranog jezika i pitanjem da li se to učenje odvija uz pomoć *svesne obrade informacija* ili *kroz pretežno nesvesne procese u situaciji kada su ljudi izloženi jezičkom inputu*. Ova debata je započela teorijom Krashena (1981) koji je isticao razliku između svesnog učenja i nesvesnog usvajanja stranog jezika. On je tvrdio da se jezik može naučiti samo kroz prirodnu izloženost tom jeziku a ne putem formalne nastave. Kao dokaz za to navodio je i podatak da se centri za obradu ove dve vrste znanja nalaze u različitim delovima mozga (više o tome su pisali DeKeyser, 1998 i Ellis, 2001). Sličnu tezu su zastupali i oni koji su govorili o Univerzalnoj gramatici (*Universal Grammar*) i isticali da njeni principi funkcionišu i u stranom jeziku (L2), u interakciji sa inputom, na isti način kao i u maternjem jeziku (L1) (Cook, 1991).

Novija istraživanja su ipak došla do nekih novih zaključaka kada je u pitanju prisustvo elementa svesti u učenju stranog jezika i redefinisane uloge gramatike uopšte. Navešćemo neka od najbitnijih.

Schmidt (1990) je bio jedan od prvih koji je osporio tezu da je izloženost inputu poželjna i dovoljna da bi se jezik naučio. On naprotiv smatra da je svesno obraćanje pažnje na formu, oblik, neophodan uslov za uspešno učenje. Tek kada se zadovolje dva uslova, opažanje i razumevanje, dolazi do procesa koji nazivamo usvajanje jezika. Schmidt razlikuje *percepciju*, *opažanje* i *razumevanje* kao korake koji vode ka *svesti o jeziku* (language consciousness). On smatra da je ovaj svesni proces neophodan (i dovoljan) uslov da se načini konverzija iz *inputa* u *intake* (Schmidt, 1990:129). Ova ideja postaje poznata kao hipoteza o opažanju (*noticing hypotheses*). Kasnije se i mnogi drugi istraživači pridružuju ovom stavu i svesrdno ga podržavaju i dodatno elaboriraju (DeKeyser, 1998; Doughty, 2001, Ellis, 2001). Neki od njih idu korak dalje i tvrde da je neophodno da se skrene pažnja polaznika na određene jezičke oblike iz razloga što je vrlo teško da se u isto vreme prerade informacije vezane i za formu i za značenje, i da je moguće usvojiti samo jedan od tih elemenata i to na štetu onog drugog (Skehan, 1998).



Drugi značajna ideja iz ove oblasti je *teachability hypotheses* ili hipoteza o pravilnosti redosleda faza u učenju stranog jezika. Autor ove ideje je Pienemann (1999) koji je bazirao svoje zaključke na osnovu empirijskog istraživanja izvedenom sa nemačkim polaznicima koji su učili engleski jezik. Ova hipoteza zastupa mišljenje da postoje izvesne faze u razvoju sticanja znanja stranog jezika koje su fiksne i nepromenljive i da dobro koncipirana nastava gramatike može povoljno da utiče na uspeh u radu ako se podudara sa spremnošću polaznika da pređe iz jedne faze u drugu.

Značajan doprinos ovoj problematici dali su autori tzv. *French Immersion* programa (Swain et al.) koji su se bavili činjenicom da uprkos tome što su mnogi doseljenici u francuskom delu Kanade izloženi snažnom inputu francuskog jezika, oni ipak ne uspevaju da ga usvoje u meri u kojoj bi se to očekivali u skladu sa teorijama zagovornika komunikativnog pristupa. Zaključak ovog istraživanja je da neka vrsta fokusiranja na gramatičke oblike poželjna, pa i neophodna, da bi se došlo do visokog nivoa znanja stranog jezika.

Poslednji i veoma važan segment angažovanja mnogih lingvista na ovu temu su empirijska istraživanja koja su dala možda odlučujuću podršku ideji vraćanja formalnoj nastavi gramatike i njenom inkorporiranju u učenje stranog jezika. Ove studije su uglavnom pripadale tipu komparativnih studija gde su se poredili različiti pristupi i metode, nekad i tehnike i izvodili eksperimenti koji bi pomogli da se sa sigurnošću dođe do nekih odgovora. U nastavku ćemo navesti neke od njih kao primere tih nastojanja.

Dobar deo analize rezultata tih eksperimenata je podržao ideju o promovisanju FNG, u nekima to nije bio slučaj, a jedan broj analiza je dobio zaključke koji su bili nejasni ili kontradiktorni.

Komparativne studije imaju za cilj da uporede efekte različitih pristupa i metoda u učenju stranih jezika. Prvi primeri tih studija su načinjeni tokom šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka i bile su zapravo reakcija na gramatičko-prevodni metod koji je dominirao u prvoj polovine tog stoleća. Uopšteno gledajući, to je bila reakcija na nastavu koja se fokusirala na formu (*form-focused instruction*) i koja se oslanjala na tradicionalni strukturalni nastavni program gramatičkih oblika.

Prema Ellisu (1997), fokusiranje na oblik, formu, ističe važnost usvajanja pravilnih lingvističkih oblika, za razliku od fokusiranja na značenje (*meaning-focused instruction*) koje naglašava komunikativno značenje poruke. Svakako, može se govoriti i o nastavi stranog jezika koja se bavi i formom i značenjem jezičkog izraza (*form-and-meaning focused instruction*) i u kojoj se učenje gramatike odvija u kontekstu koji ima smisao i svrhu i gde polaznici nastoje da ostvare komunikaciju vodeći računa o lingvističkim oblicima. U nastavku rada navešćemo neke studije kojima je zajedničko to što sve one istražuju i procenjuju ideju da gramatika treba da ima važno mesto u nastavi stranog jezika i da uspešno učenje u velikoj meri zavisi i od nastavnih metoda koje promovišu ulogu gramatike.

Autori jedne od prvih komparativnih studija iz ove oblasti su Scherer i Wertheimer (1964). Oni su uporedili efekte upotrebe tradicionalnog gramatičko-prevodnog metoda u učenju nemačkog jezika kao stranog sa rezultatima korišćenja audio-lingvalnog metoda. Ispitanici su bili testirani po veštinama: čitanja, pisanja, razumevanja i govora. Moramo napomenuti da su ovi testovi bili sačinjeni tako da su zapravo predstavljali gramatičke testove koji zahtevaju fokusiranje na formu (*form-focused grammar tests*) i da su imali cilj da procene poznavanje lingvističkih oblika dok u isto vreme testiraju jednu od gore spomenutih jezičkih veština. (Recimo u okviru ispitivanja veštine govora jedan od zadataka je bio da rečenicu u prezentu prebace u prošlo vreme).

Rezultati istraživanja su pokazali da oni ispitanici koji su učili uz pomoć gramatičko-prevodnog metoda imaju bolje rezultate na testovima čitanja i pisanja. S druge strane, ispitanici koji su pohađali nastavu koja je koristila audio-lingvalni metod bili su uspešniji na testiranju veština razumevanja i govora. Ukratko rečeno, dobijeni rezultati su bili odraz specifičnosti metoda koji se koristio u radu ali se nije dokazala superiornost jednog metoda u odnosu nad drugim.

U jednoj kasnijoj studiji poznatoj kao Pensilvanijski projekat (*Pennsylvania Foreign Language Project*), njen autor Smith (1970) je uporedio rezultate tri metoda u učenju dva strana jezika (francuskog i nemačkog) na dva nivoa učenja (početnom i srednjom). Spomenuti metodi su bili: “tradicionalni” ili gramatičko-prevodni, funkcionalni (*function skills*) ili audiolingvalni i metod koji je kombinovao

funkcionalni i gramatički metod (*functional skills plus grammar method*). Ispitanici su na početku i na kraju eksperimentalne nastave testirani uz pomoć standardizovanih testova koji su merili veštine razumevanja, govora, pisanja i čitanja. Rezultati nisu pokazali statistički značajnu razliku između tri nastavna metoda. Iako je “tradicionalna” grupa na prvoj godini učenja bila uspešnija od “funkcionalne” na testovima čitanja, “funkcionalna” grupa je na drugoj godini učenja bila bolja od “tradicionalne” na testovima govora. I u ovom slučaju, nije se dobio magičan odgovor na pitanje koji je metod idealno rešenje.

Sledeće istraživanje vredno pažnje je ono koje je izveo Hammond (1988) i koje se bavilo komparativnom procenom dva metoda učenja španskog jezika na univerzitetu. Prvi pristup je bio gramatičko-prevodni gde se gramatika učila deduktivno a drugi Prirodni pristup (*Natural Approach*) kako ga je definisao Krashen i u okviru koga nije bilo eksplicitnih gramatičkih uputstava. U ovoj studiji, takođe, nijedan metod se nije pokazao superiorinijim. Međutim, ono što je privuklo pažnju je činjenica da je eksperiment dokazao da je moguće naučiti gramatiku i u okviru metoda koji nije uključivao eksplicitna gramatička uputstva (Prirodni pristup).

Već spomenuti Allen, Swain, Harley and Cummins (1990) su proučavali rezultate eksperimentalne nastave francuskog jezika u šestom razredu u Kanadi koristeći dva različita nastavna pristupa: “komunikativni” i “nekomunikativni”. Osmislili su nastavni program za oba ovako široko definisana pristupa i pripremili zbirku testova koji će izmeriti gramatičko, diskursno i sociolingvističko znanje. To su bili testovi tipa višečlanog izbora za oblast gramatičkih oblika (morfoloških i sintaksičkih), takođe i iz domena diskursa i sociolingvistike. Testiranje je izvedeno u obliku usmenog izlaganja i pisane forme i trebalo je da izmeri gramatičku, diskursnu i sociolingvističku kompetenciju ispitanika. Autori su očekivali da će polaznici nekomunikativnog kursa pokazati viši nivo znanja na pismenim testovima i testovima gramatike a polaznici komunikativne grupe u oblastima diskursa i sociolingvistike. Međutim, rezultati su bili takvi da nisu mogli jasno i nedvosmisleno da pokažu koji je oblik nastave u prednosti nad onim drugim u bilo kojoj od ovih oblasti. Neki istraživači su kasnije, poput Bachmana (1990) su zaključili da je preterana

kompleksnost samih testova zaslužna za neuspeh ove studije. (Prethodno navedene studije preuzete od Purpura, 2004).

Ipak, bilo je mnogo istraživanja kojima je pošlo za rukom da dokažu značaj i u skladu s tim uspešnost formalne nastave gramatike ili nekog njenog oblika, kao što su npr: *focus on form instruction*, *input enhancement*, *consciousness raising*, itd.

U jednom od svojih radova, Long (1983) iznosi stav da sama izloženost inputu ne garantuje da će se jezik naučiti i da često neki delovi takvog neobrađenog inputa (*raw input*) ostaju nejasni i komplikovani. Iz tog razloga oni se moraju učiniti jednostavnijim, treba ih uprostiti, kontekstualizovati i dodatno objasniti, ako je potrebno, pre nego što se novi jezički oblici koji nose značenje internalizuju. Kasnije i Ellis (1990, 1994, 2001) ističe da iako nastava gramatike nema uticaja na redosled usvajanja lingvističkih oblika, ona u velikoj meri olakšava i pospešuje brzinu usvajanja stranog jezika i njegov domet. U prilog tome govori i analiza 46 istraživanja u vezi sa efikasnošću nastave gramatike koji su napravili Norris & Ortega (2000) a koja dokazuje da eksplicitna nastava (koja obuhvata prezentovanje oblika, opisivanje i navođenje primera a potom i pravila upotrebe) rezultira značajnim napretkom u učenju jezika u odnosu na implicitne metode (koji obično podrazumevaju izloženosti komunikativnom inputu). Izuzetno je važna i ocena da su efekti ovakve nastave vrlo dugotrajni.

U nizu empirijski radova koji su ispitivali delotvornost raznih metodoloških oblika je i studija autora Leeman, Arteagoitia, Fridman i Doughty (1995). Oni su takođe uporedili formalnu nastavu gramatike (*focus on form instruction*) sa onom koja je usmerena na značenje (*focus on meaning*). Učesnici eksperimenta bile su dve grupe studenata američkog koledža na višem kursu španskog jezika. Prva grupa je pohađala nastavu po jednom modelu a druga po onom drugom. Finalno testiranje je pokazalo da su se studenti čija se nastava bazirala na prvo spomenutom metodu (*focus on form*) mnogo preciznije, tačnije izražavali na španskom jeziku nego njihove kolege iz druge grupe.

Doughty i Verela (1998) su istraživali razlike u usvajanju oblika glagolskih vremena u engleskom jeziku kod dve grupe srednjoškolaca (*junior high US ESL science students*) i utvrdili su da su uspešniji bili oni učenici koji su pohađali nastavu

koja se bazirala na uočavanju netačnih izraza i njihovom ispravljanju (*corrective recast*) nego oni čiji su časovi bili u obliku klasičnih predavanja (*lectures*).

Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson i Doughty (1995) razmatrali su značaj nastavne tehnike pod nazivom *textual enhancement* (tehnika isticanja bitnih ili težih lingvističkih oblika putem podvlačenja, podebljanja, osenčenja, i sl., u okviru teksta kako bi se efikasnije privukla pažnja polaznika). Formirali su dve grupe u okviru tečaja španskog jezika u toku jednog semestra na koledžu i jedna je trebalo da usvoji glagole španskog jezika uz pomoć *textual enhancement* tehnike a druga grupa ne. Zaključak je bio da je eksperimentalna grupa u usmenom izlaganja mnogo više pridavala važnost pravilnoj upotrebi glagola nego što je to bio slučaj u kontrolnoj grupi.

Još jedan eksperiment sa ovakvom tehnikom, odnosno njenom varijantom koja se naziva *input flooding* (koja je zapravo dodatno, intenzivno „bombardovanje“ polaznika već istaknutim, podvučenim ciljanim oblicima stranog jezika) izveli su Williams i Evans (1998). Oni su ispitivali koliko precizno polaznici srednjeg kursa stranog jezika koriste pasivne oblike i oblike participia. Eksperimentalna grupa je bila izložena *input flooding-u*, a kontrolna ne. Rezultati testiranja su pokazali da je eksperimentalna grupa pokazala bolje znanje kod upotreba pasivnih oblika nego kontrolna. Međutim, kada su oblici participia u pitanju razlika nije bila tako ubedljiva.

Van Patten i Oikkenon (1996) su razmatrali efekte jednog od oblika FNG koji su nazvali *process instructing*, na grupi srednjoškolaca koji su učili španski jezik srednjeg nivoa. Ova tehnika podrazumeva eksplicitna objašnjenja određenih gramatičkih pravila a zatim je prate aktivnosti praktične kontekstualizacije. Tri grupe su bile formirane, jedna je dobijala samo eksplicitna objašnjenja gramatičkih pravila, druga je imala aktivnosti praktične kontekstualizacije a treća je bila izložena i jednoj i drugoj tehnici. Nakon finalnog testiranja pokazalo se da je druga i treća grupa imala mnogo bolje rezultate od prve. To očigledno ukazuje na značaj udruženog delovanja skretanja pažnje na formu ali i dobru kontekstualizaciju svakog jezičkog izraza da bi se postigao maksimalan efekat nastave stranog jezika.

U studiji „Covert Grammar“, njen autor Holly Wilson (2005) iznosi svoja zapažanja nakon izvedenog eksperimenta u kome je ispitivao delotvornost metode

koja se povezuje sa već spomenutim metodama *input enhancement* i *input flood* (*Focus on Form*). Skrivena Gramatika ili *Covert Grammar* predstavlja oblik nastave koja uključuje namerno skretanje pažnje polaznika na gramatičke karakteristike jezika putem fizičke manipulacije tim elementima koji su istaknuti i naglaseni različitim bojama. Zapravo, postoji mišljenje da vizualna i taktilna prerada informacija dodatno pospešuje stvaranje dugotrajne memorije kod subjekata koji uče strani jezik.

5 sudenata univerziteta je učestvovalo u eksperimentu, starosti između 18 i 23 godina, na srednjem tečaju engleskog jezika koji je trajao 13 nedelja, ukupno 26 časova. (Eksperiment je zapravo počeo sa 11 ispitanika ali zbog neredovnog pohađanja kursa taj broj je naknadno smanjen). Autor je po završetku nastave podelio studentima upitnike tražeći od njih da ocene uspešnost ovog metoda (na skali od 1 do 7). Srednje vrednosti ocena za tehnike koje su bile obuhvaćene ovom studijom bile su povoljne (iznad 4.5 i varirale su od 5.0 do 6.2.) Autor je zaključio da je *Covert Grammar* uspešan oblik nastave jer objedinjuje razvoj i implicitnog i eksplicitnog znanja stranog jezika i omogućuje simultani proces usvajanja i oblika i značenja.

Studija Roberts-a (1995) je analizirala efikasnost ispravljanja grešaka na početnom nivou polaznika tečaja japanskog jezika na Univerzitetu na Havajima. Iako je njegovo istraživanje bilo uglavnom opisno i obuhvatalo je mali broj ispitanika pokazalo je da je fokusiranje na greške i njihovo ispravljanje mnogo delotvornije ako je praćeno kontekstulizacijom tih grešaka i ako se nastojalo da ispitanici razumeju te greške.

Jedno od zanimljivih istraživanja su ona izvedena od strane Williams (1999) i Poole (2003). Williams je pratio i proučavao rad grupe od 8 studenata različitog nivo znanja jezika na Engleskom institutu u SAD. Subjekti su bili snimani na traci tokom časova od po 45 minuta u periodu od osam nedelja i tokom tih časova oni su učestvovali u grupnim aktivnostima. Autor studije je nakon preslušnog materijala zaključio da su studenti, između ostalog, mnogo manje posvećivali pažnju gramatici (20%) nego leksici u toku svog izražavanja (80%). Poole je kasnije ponovio ovaj eksperiment na uzorku od 19 polaznika na naprednom kursu veštine pisanja na jednom američkom univerzitetu. Studenti su snimani u periodu od 10 nedelja, ukupno 9 sati, tokom kojeg su takođe učestvovali u raznim grupnim aktivnostima

komunikativnog tipa. Kao i kod Williamsa, većina studenata je više obraćala pažnju na vokabular u svom pisanju (89,8%) nego na gramatički aspekt svog pisanog izraza (10,2%).

S obzirom da nema mnogo istraživanja ovog tipa na uzorku studentske populacije treba biti oprezan kod uzimanja u obzir ovih podataka, ali svako se može reći da jedan deo polaznika nije sposoban ili možda ne želi da obraća pažnju na gramatičke oblike. To nas nanovo stavlja pred dilemu kada, koliko i kako skretanje pažnje na formu jezika može da utiče na njegovu pravilnu upotrebu i koji su najefikasniji načini da se to i postigne. (Više o ovome v. Pool, 2005)

U vrlo interesantnoj disertaciji pod naslovom "*What's grammar got to do with it?*" (2010) autor Lauren Heeffler proučava stavove učenika i nastavnika prema ulozi gramatike i ispravljanju grešaka u nastavi stranog jezika u jednom broju belgijskih škola. Upitnik koji je sadržao 30 pitanja (koja su bila u vezi sa njihovim stavovima a sa fokusom na gramatičko-prevodni i komunikativni pristup) podeljen je učenicima (ukupno 197) i nastavnicima (ukupno 12). Analiza rezultata je pokazala da i jedni i drugi smatraju da je gramatika absolutno neophodna u uspešnom ovladavanju engleskog jezika. Međutim, ono što je zanimljivo je da postoji neslaganje između stavova učenika i nastavnika kada je u pitanju ispravljanje grešaka (*error correction*). Naime, učenici su smatrali da je jako bitno da ih nastavnik ispravi kada naprave grešku i pravdali taj svoj stav strahom da u protivnom neće ni moći da je isprave (strah od fosilizacije grešaka). S druge strane, nastavnici su bili mišljenja da je važnije da učenici što više komuniciraju na stranom jeziku, bez obzira koliko grešaka pritom naprave. Drugi interesantan zaključak ovog istraživanja je da učenici koji su na poslednjim testovima dobili visoke ocene imaju pozitivniji stav prema komunikativnim metodama i ispravljanju grešaka, što navodi na zaključak da se oni osećaju mnogo samounevernijim kada su u pitanju njihove komunikativne sposobnosti i testiranje uopšte. Ovaj rad ima dodatnih dodirnih tačaka sa našim jer je sastavni deo našeg istraživanja takođe ispitivanje stavova studenata u vezi sa nastavom gramatike i engleskog jezika uopšte (analiza je izvedena na osnovu upitnika koji su subjekti popunili i intervjuja koji su sa njima vođeni). Naša analiza je takođe

pokazala da studentska populacija ističe značaj formalne nastave gramatike i smatra da je ona zaista neophodna.

Iako se istraživanje “What’s grammar got to do with it?” bavi prvenstveno stavovima a ne procenom znanja polaznika ili nastavnih metoda , značajno je naglasiti da on ističe važnu psihološku, sociološku dimenziju procesa učenja stranog jezika. Istraživanja koja proučavaju stavove, uverenja polaznika (i nastavnika) počinju da se javljaju sredinom 80tih godina prošlog veka. Do tada se analiziralo šta je sve potrebno za uspešno učenje stranog jezika i obično bi se proučavali faktori poput motivacije, jezičkog talenta, ličnosti, kognitivnih stilova, nastavnih strategija, uloge nastavnika, da bi se zatim prešlo na razmatranja stavova samih studenata, učenika, prema nastavi stranog jezika (Kalaja i Barcelos, 2003) kao jednako važnog faktora. Istraživači se slažu da takvi stavovi (koji su oblikovani od strane raznolikih okolnosti) imaju snažan uticaj na uspešnost u učenju stranog jezika. Treba primetiti da problem može da nastane u slučajevima kada se stavovi polaznika i nastavnika ne poklapaju i to onda može da ima negativne posledice i stvori nezadovoljstvo i kod jednih i kod drugih (Brown, 2009; Horowitz, 1990).

Ne postoje samo razlike u stavovima polaznika i nastavnika prema pitanjima nastave stranog jezika. Takve razlike postoje i među samim ispitanicima i to je zaključio Loewen et al (2009) u studiji koja se bavila odnosima studenata prema pitanju nastave gramatike i ispravljanju grešaka na uzorku od 754 subjekata sa američkog univerziteta čiji su maternji jezici bili različiti (45 različitih jezika). Došlo se do zaključka da postoji razlika između onih kojima je engleski jezik bio drugi jezik (*English as a Second Language*) i onih kojima je taj jezik strani (*English as a Foreign Language*). Prvo pomenuti studenti pokazali su mnogo više entuzijazma prema komunikativnim metodama u nastavi u poređenju sa drugom grupom. Najverovatnije objašnjenje je, kako se ovde sugeriše, da je to rezultat kako nastave gramatike koju su prethodno imali tako i društvenih, kontekstualnih faktora. Drugim rečima, ovi studenti su živeli u društvenom okruženju gde se govorio engleski i na taj način su imali mnogo više prilika da komuniciraju na tom stranom jeziku, pa su iz tog razloga pridavali mnogo veći značaj komunikativnim aspektima nastave nego onoj koja bi se prevashodno bazirala na nastavi gramatike. Ovde možemo da govorimo i o



socijalnom kontekstu kao o izuzetno jakom motivu koji je povezan sa željom za uspešnijom integracijom u sredini u kojoj se živi.

**Zaključak.** Nakon navođenja svih prethodno spomenutih studija, možemo zaključiti da bez obzira da li se nastavnici u praksi oslanjaju na komunikativni pristup, kognitivni ili neki drugi, činjenica je da svi oblici nastave podrazumevaju neki vid učenja gramatike koja služi kao orijentir u radu. Mnogi nastavnici se rukovode, recimo, planom obrade glagolskih vremena, i analiziraju svoje rezultate u nastavi sa aspekta procene koliko oblika vremena i u kojoj meri su uspeli da savladaju sa svojim ispitanicima. Čak i spomenuti komunikativni pristup ne odbacuje gramatiku. Widdowson, njen eminentni predstavnik, priznaje “da gramatika predstavlja potrebno komunikativno sredstvo (*“necessary communicative resource”*) (1990:47) i ističe da komunikativni pristup “uključuje priznavanje njene centralne medijatorske uloge u upotrebi i učenju jezika (*“central mediating role in the use and learning of a language”*) (1988:154). Takođe, i novi, Principled Communicative Approach koji se pojavljuje kao novi koncept nastave unutar okvira Komunikativnog pristupa prepoznaje i ističe značaj nastave gramatike, povezujući zadatke (*tasks*) sa sistemskim fokusiranjem na formu (*“systematic focus on form”*) (Celce-Murcia et al., 1997).

Audio-lingvalni pristup, takođe, iako posmatra učenje jezika kao mehanički proces formiranja navika, ipak oblikuje sadržaje svojih udžbanika, lekcija, vežbanja (*pattern drills*) u skladu sa izabranima gramatičkim jedinicama, mada ih ne prezentuje eksplicitno u obliku pravila.

Smatramo da se naše istraživanje nadovezuje na ovu problematiku skrećući pažnju na temu koja je očigledno jako zastupljena u raspravama dobrog dela metodičara i stručnjaka iz oblasti primenjene lingvistike. Očekujemo će naša studija pokazati da je nastava gramatika ono što predstavlja predmet interesovanja ne samo nastavnika već i polaznika koji uče strani jezik i procenjujemo da je to tema prema kojoj većina njih ima jasno određen stav. Naš je utisak da taj stav uglavnom izražava mišljenje da je neophodno osmisliti odgovarajući okvir za učenje ovog segmenta jezika, da je on neobično važan za jezičku samouverenost polaznika, i da odrasli polaznici (u našem slučaju studenti) očekuju da dobiju neku vrstu formalne nastave gramatike (FNG). Pored toga, sama analiza rezultata našeg istraživanja će podržati ili

odbaciti ovu tvrdnju ako se pokaže da je eksperimentalna grupa, koja je bila obuhvaćena ovakvim vidom nastave, pokazala bolje rezultate na finalnom testiranju.

Očigledno je da je rasprava o metodima i pristupima u nastavi stranih jezika i istraživanja u vezi sa njima najvažniji aspekt onoga što zovemo teorija i praksa metodike nastave. Oni su uvek bili u centru pažnje svih stručnjaka iz ove oblasti i predstavljaju okosnicu svih teorijskih proučavanja i empirijskih radova. Stalno i nanovo se postavljaju pitanja zašto je neki metod bolji, uspešniji, i daju odgovori sa argumentima za ili protiv. Da li zaslužen pristupi i metodi privlače našu pažnju i koji su sve koristi od takvih razmatranja i za nastavnike i za polaznike?

Richards (2001) navodi neke razloge zbog kojih ih je dragoceno proučavati:

- zbog toga što primenom raznih metoda i pristupa shvatamo kako sve oni mogu da nam posluže u radu;
- zato što nam oni pomažu da shvatimo sve probleme i kontraverze koji su se javljali u metodici nastave, prateći njen istorijski razvoj;
- primenom različitih pristupa, mi ih bolje upoznajemo a onda možemo i međusobno da ih uporedimo;
- analizirajući ih, dolazimo do zaključka da teorija i praksa metodike može biti sačinjena i od različitih elemenata različitih metoda i pristupa.

Ipak, sve je jasnija ideja. koja se čuje u najvećem broju radova iz ove oblasti, da u današnje vreme (koju neki nazivaju *post-method era*) uloga nastavnika dobija na odlučujućem značaju kada je u pitanju način rada u nastavi stranih jezika. Sugerise se da on treba da primenjuju metode i pristupe na fleksibilan i kreativan način u skladu sa svojom procenom. Možda će neiskusnim nastavnicima na početku karijere biti lakše da se drže izabranog metoda ili pristupa jer im to pruža samopouzdanje u susretu sa polaznicima i pruža im tehnike i strategije za uspešniji rad. Kasnije, kada budu imali više iskustva i znanja, oni će moći da razviju individualan ili ličan pristup koji će se jednim delom bazirati na premisama odabranog metoda a drugim delom će biti odraz njihovih stavova, uverenja, vrednosti, principa i iskustva. Drugim rečima, to neće biti napuštanje izabranog metoda već njegova modifikacija u skladu sa sopstvenim potrebama. Ipak, navešćemo ovde neke principe koji se smatraju

univerzalnim i koji se bar jednim delom susreću u nastavi bez obzira na izabran metod ili pristup. Oni su po Bailey (1996) sledeći:

- uključiti sve polazniku u rad na času;
- učiniti polaznika centrom aktivnosti na času, a ne nastavnika;
- razvijati odgovornost kod polaznika;
- biti tolerantniji prema greškama u radu;
- razvijati samostalnost kod polaznika;
- učiti ih strategijama učenja;
- reagovati na njihove greške i osmisliti rad u skladu sa njima;
- pospešiti saradnju između polaznika;
- raditi na fluentnosti jezičkog izraza, ali i na tačnosti;
- izlaziti u susret potrebama i interesovanjima polaznika.

### 3. FAKTORI U PROCESU UČENJA STRANOG JEZIKA

Učenje stranog jezika je veoma složen proces i nije lako utvrditi sve činioce koji utiču na njega i proceniti njihov značaj. Kao što je teško odrediti precizan broj faktora tako je delikatno utvrditi i njihov međusobni uticaj. Među stručnjacima ne postoji ni saglasnost u pogledu klasifikacije činilaca. Neki smatraju da najveći značaj imaju psihološki činioci (kognitivni i afektivni faktori), drugi ističu važnost sociokulturoloških faktora. Postoje takođe mišljenja da faktori sredine imaju veći uticaj od obe navedene grupe činilaca (npr. broj polaznika u grupi, količina jezičkog imputa, itd.). U poslednje vreme, uporedo sa povećanjem obima istraživanja u oblasti neurolingvistike, sve više se podvlači značaj neurolingvističkih faktora (Brown & Hagoort, 1999).

Zahvaljujući sve opsežnijem proučavanju procesa učenja i predavanja stranog jezika, a uz primenu naučne metodologije istraživanja, poslednjih nekoliko decenija se u priličnoj meri izmenila slika o broju, prirodi i značaju faktora koji utiču pojedinačno ili udruženo na proces učenja odnosno predavanja stranog jezika. Svojevremeno, u prvoj polovini dvadesetog veka, razmatrao se uticaj uzrasta i pola polaznika, motivacije, stavova učenika prema stranom jeziku i narodu čiji se jezik uči, socijabilnosti, inteligencije polaznika, negativnog i pozitivnog transfera, vrste učenja (npr. induktivno i deduktivno). Ovi faktori su uglavnom proučavani putem tehnike posmatranja, ili na način koji nije uključivao dovoljno pouzdane, egzaktno tehnike istraživanja (više o ovome v. Dimitrijevic, 2001)) U novije vreme se ističu i navode i drugi značajni faktori poput npr. nastavnika, njegove ličnosti, stručnosti, metodičke potkovanosti, sposobnosti da stvori podsticajnu atmosferu na času. Potom, faktori koji

do skoro nisu uzimani u obzir a kojima se u današnje vreme poklanja pažnja, su sledeći: „moždana lateralizacija, zavisnost i nezavisnost od polja, anomija, empatija, spremnost za preduzimanje rizika, anksioznost, upornost, akulturacija, društvena udaljenost, stilovi i strategije učenja (*language learning skill*), veštine učenja jezika, egocentričnost, neke nove vrste motivacije specifične za učenje jezika“ (Dimitrijević, 2001:27).

Istraživanje faktora ima dvostruku značaj. Prvi je naučni i teorijski, kako bi se bolje upoznala priroda učenja stranog jezika. Drugi, možda i značajniji, je primena tih rezultata u samoj nastavi stranog jezika. Bez obzira na složenost procesa nastave stranog jezika i nemogućnosti da se sa egzaktnošću koja je svojstvena prirodnim naukama utvrde svi parametri tog procesa, proučavanje faktora koji imaju uticaj u ovom diskursu je vrlo značajna. Samo saznanje da postoje činioci koji pojedinačno ili u korelaciji sa drugim činiocima utiču na učenje i predavanje stranog jezika upućuje nastavnika na opreznost pri izboru nastavnih tehnika i stvaranje što povoljnijih opštih uslova za učenje. Takođe, dobro poznavanje ove problematike dovodi do izrade fleksibilnijih nastavnih programa i nastavnih materijala. Razumevanje ovih faktora približava nas uverenju (koje dele mnogi stručnjaci iz oblasti primenjene lingvistike) da je humanistički pristup, koji stavlja u centar pažnje polaznika, sa svim svojim osobenostima koje su individualne i samo njemu svojstvene, možda najdelotvorniji način da se proces učenja stranog jezika učini uspešnim.

U nastavku rada daćemo primer dve od mnogih klasifikacija faktora koje nalazimo u literaturi a koje su bile korisne u našem istraživanju. U pitanju su klasifikacije koje daju Brown H.D.(1987: 78- 144) i Dimitrijević (1966: 35-36.)

Brown deli faktore na sledeći način:

- 1) *kognitivne faktore* (strategije učenja, kognitivni stilovi, sposobnost za induktivno ili deduktivno zaključivanje, itd.)
- 2) *lične faktore* (motivacija, inhibicija, empatija, ekstrovertnost, spremnost na rizik, itd.)
- 3) *sociokulturološke faktore* (kulturološki stereotipi, stavovi, socijalna distanca,...)

Dimitrijević (1966) klasifikuje faktore prema njihovoj prirodi i poreklu na dve grupe:

- 1) *lične faktore* (uzrast učenika, pol, inteligencija, verbalna sposobnost, sociabilnost, socijalno-ekonomske prilike i radne navike);
- 2) *opšte faktore* (psihološki i opšte pedagoški faktori, nastavnikova ličnost, jezik, maternji jezik učenika, opšti uslovi rada u nastavi, nastavni plan i program i organizacija studija.)

Važnost faktora se razlikuje u zavisnosti od mnogih okolnosti u kojima se jezik uči, ali važno je primetiti da su neki faktori međusobno povezani, u međusobnoj interakciji, i njihov međusoban uticaj nekada je moguće izmeriti ali je ponekad njihov uticaj ostaje nejasan (Dimitrijević, 1995). Tada govorimo o tzv. *mreži faktora*. Nikad se ne može utvrditi dejstvo samo jednog faktora i pritom isključiti dejstvo manjeg ili većeg broja ostalih faktora, jer je reč (i u učenju stranog jezika) o procesu gde postoji interakcija tih faktora istovremena i na istom mestu. Drugim rečima, uticaj nekog faktora je kod svakog subjekta u izvesnoj meri drugačiji, jer taj faktor ne deluje sam za sebe već u sadejstvu sa jednim ili više faktora. Možda, npr. ličnost nastavnika kao faktor deluje drugačije kod različitih subjekta u nastavi. Ovo što je rečeno o simultanom delovanju faktora na učenje stranih jezika nije karakteristika učenja samo stranog jezika.

U nastavku ovog poglavlja daćemo opis, po nama, najvažnijih faktora koji imaju uticaja na nastavu stranih jezika. To su: *motivacija, faktor nastavnika, jezičke sposobnosti ili talenta*. Takođe ćemo u delu koji se bavi opisom eksperimentalne nastave i ispitanika uzeti u obzir one faktore koje su lako merljivi i koje je jednostavno kontrolisati, kao što su: *uzrast, pol, dužina učenja stranog jezika, društveno poreklo, materijalno stanje, zainteresovanost za strani jezik, boravak u inostranstvu, korišćenje literature na engleskom jeziku*. Te podatke smo dobili uz pomoć upitnika koji su studenti popunili i njihova analiza će biti izložena u posebnom delu pod nazivom: Opis ispitanika.

Razume se, postoji izvestan broj faktora čije dejstvo se moglo meriti i koji su možda uticali na subjekte u našem istraživanju a mi ih nismo uzeli u obzir. To su oni faktori koje su složeni za merenje i za koje su neophodni specijalni testovi, kao i stručnjaci poput psihologa raznih užih usmerenja. Govorimo o faktorima o kojima je

bilo reči o ovom poglavlju, kao što su npr. *inteligencija, stilovi učenja, ekstrovertnost i introvertnost*, itd.

### 3.1. Motivacija

Motivacija se smatra jednim od najznačajnijih faktora u učenju uopšte, pa je tako i u učenju stranog jezika. Motivisanost u radu uvek donosi veći uspeh i bolje rezultate nego u slučaju kada taj faktor nije zastupljen. Osoba koja je visoko motivisana često može time da nadomesti neke manjkavosti kao što su nedostatak talenta, skromni socijalni uslovi, manja inteligencija, itd. S obzirom na njen veliki značaj, kao faktoru u učenju, posvetićemo joj poseban deo u našem radu. Mi je nismo eksperimentalno ispitivali, ali osećamo obavezu da naglasimo njenu ulogu u svakom vidu učenja, pa i u ovom.

Postoje različite vrste pa i različite podele motiva, u skladu sa merilama koja se primenjuju. Tako, na primer, razlikujemo *urođene* i *stečene* motive, u zavisnosti od toga da li su povezani sa urođenim potrebama ili stečenim potrebama.

Nikola Rot (1980) deli motive na:

- 1) primarne;
- 2) sekundarne

*Primarni motivi* se odnose na urođene motive, fiziološke i neki socijalne, a stečeni motivi pripadaju *sekundarnim motivima*.

Najčešće podela motiva je na (Lukić Domuz, 2001):

- 1) biološke;
- 2) socijalne;
- 3) personalne.

*Biološki motivi* su oni koji se povezuju sa telesnim potrebama. To su uglavnom urođeni motivi.

*Socijalni motivi* se većinom smatraju sekundarnim motivima koji se baziraju na stečenim psihološkim potrebama, a koji se ostvaruju u kontaktu sa ljudima. Po

mišljenju nekih stručnjaka, neki socijalni motivi su urođeni motivi, a to je potreba za društvom drugih ljudi.

*Personalni motivi* se vezuju za psihološke potrebe koje su usmerene ka interesovanju, usavršavanju i razvoju sopstvene ličnosti.

Psihološki motivi - socijalni i personalni su od velikog značaja kod učenja stranih jezika. Imajući to na umu neophodno je istaći komponente motivacije, takođe i podelu motivacije na tipove a koja je svojstvena nastavi stranih jezika.

Brown (1987) smatra da se motivacija sastoji od šest potreba ili želja koje poseduje svaki čovek. (str.114). One su:

- 1) potreba za istraživanjem
- 2) potreba za manipulacijom
- 3) potreba za aktivnošću
- 4) potreba za stimulacijom
- 5) potreba za znanjem
- 6) potvrda za samopotvrđivanjem

Ovih šest potreba predstavljaju srž najopštijih ljudskih potreba i smatra se da imaju veliki značaj i u procesu učenja stranih jezika.

Kada se govori o tipovima motivacije kod učenja stranih jezika obično se navodi *instrumentalna* i *integrativna*. Instrumentalna motivacija podrazumeva motivaciju za učenje stranih jezika kao sredstva za postizanje određenog cilja: putovanje u inostranstvo, napredovanje u karijeri, komunikacija sa kolegama iz drugih zemalja, čitanje stručne literature, prevođenje itd. Integrativna motivacija je pak od značaja pre svega za doseljenike koji uče jezik zemlje u koju su se doselili. Ova vrsta motivacije je prisutna kod njih jer žele da se uklape u sredinu u kojoj žive, odnosno da izbegnu situaciju u kojoj će ih nedovoljno znanje jezika učiniti upadljivim ili inferiornim. Otud i njihova veća motivisanost za učenje stranog jezika kao sredstva koje im je neophodno za svakodnevnu, nesmetanu komunikaciju.

Motivacija se takođe može podeliti i na *unutrašnju* i *spoljašnju*. Ovde je ključan izvor motivacije: da li ona potiče od same osobe ili od drugih ljudi, bez obzira da li je u pitanju instrumentalna ili integrativna motivacija.



Ako uspeh u učenju stranog jezika može povećati ili smanjiti motivaciju za učenje, onda u tom slučaju govorimo o *rezultativnoj* (resultative) motivaciji. (v. Ellis, 1997.) Ako polaznik nema određeni stav prema učenju stranog jezika to ne znači da nije motivisan već da je zainteresovan za rešavanje određenih vrsta zadataka – onda se radi o *unutrašnjoj* (intrinsic) motivaciji.

Brown (1987) takođe ističe sledeće tri vrste motivacije:

- 1) *globalnu motivaciju*, koja se odnosi na generalnu orijentaciju prema cilju učenja;
- 2) *situacionu motivaciju*, koja često varira, u zavisnosti od situacije u kojoj se odvija proces učenja, i
- 3) *motivaciju za rešavanje određenog zadatka* (task motivation) (Brown,1987:115)

Kao što Dragana Lukić Domuz zaključuje u *IQ i znanje gramatike engleskog jezika* motivacija je očigledno veoma složen fenomen. “Tipovi motivacije su komplementarni i mogu dejstvovati istovremeno. Polaznik može istovremeno da bude instrumentalno i integrativno motivisan ili da motivacija potiče od rezultata učenja i od same želje za učenjem. Motivacija nije statična kategorija, ona se tokom učenja može menjati, zavisno od konteksta ili zadatka. Sasvim je sigurno da će osoba koja je visoko motivisana postići mnogo bolje rezultate u učenju stranog jezika od osobe koja je znatno inteligentnija, ali nije motivisana. Najuspešniji su oni polaznici koji su talentovani i motivisani istovremeno”. (str. 19)

Na kraju, moramo istaći i ulogu nastavnika koja može biti neobično važna za stvaranje motivacije kod svojih polaznika, svojim stavom prema njima, izborom jezičke građe, itd. “Nekada će ta motivacija biti instrumentalna, ako je nastavnik umeo da pokaže učenicima jasno cilj učenja stranog jezika, nekada će biti spoljašnja, a u izuzetno retkim situacijama može se i u formalnoj nastavi stranog jezika govoriti o integrativnoj motivaciji ako je nastavnik umeo da spoji nastavu jezika i nastavu kulture”. (ibid, str. 19.)

### 3.2. Faktor nastavnika u nastavi

Drugi očigledni faktor kome se ponekad ne pripisuje važnost koju on nesumnjivo ima jeste *faktor nastavnika*, njegova ličnost, početno obrazovanje i ono koje stiće kroz usavršavanje u toku nastavnog rada.

U prethodnom delu, posvećenom motivaciji kao faktoru u nastavi, istakli smo značaj ličnosti nastavnika za pozitivno motivisanje polaznika. Svakako, teško je opisati idealan tip nastavnika, koji će odgovarati svim tipovima učenika, odnosno studenata. Možemo se ipak složiti da to treba biti ličnost koja će najveći deo polaznika uspešno pokrenuti i ohrabriti na ponekad mukotrpnom putu učenja stranog jezika. Poslednjih par decenija, u skladu sa sve popularnijim humanističkim pristupom koji ističe neophodnost da svakog polaznika treba posmatrati kao jedinstvenu individuu, sa posebnim sposobnostima i potrebama, od nastavnika se očekuje da svoj rad uskladi sa ovakvim zahtevima. Njegova dužnost i obaveza je da bez obzira na složenost nastavnog procesa koja se očituje u delovanju mnogih faktora, pronade što optimalniji način da stvori što povoljnije uslove za učenje stranog jezika. To svakako zahteva i permanentan rad na sebi u smislu profesionalnog usavršavanja, odnosno prećenja stručne literature i uvođenja novih metoda i tehnika u nastavu.

Kada se razmatraju jezičke aktivnosti u razredu u mnogim istraživanjima se ne navodi podatak o osobi koja je izvodila nastavu s obzirom da se jezičke aktivnosti razlikuju ako nastavu izvodi izvorni (kvalifikovani govornik engleskog jezika) i kvalifikovani nastavnik engleskog jezika čiji je maternji jezik jezik subjekata. Nastavu engleskog jezika u ovom istraživanju organizovao je i izvodio nastavnik kome je engleski jezik strani, kao i studentima, ali je imao neophodnu stručnu spremu (magisterijum iz primenjene lingvistike).

Imajući u vidu činjenicu da su nastavnici stranih jezika često izvorni govornici engleskog jezika, ali bez neophodne metodičke i lingvističke spreme, često se postavlja pitanje, a posebno ako je reč o eksperimentalnoj nastavi, optimalnosti i adekvatnosti između dve pomenute kategorije nastavnika. Izvornom govorniku čija je

nastavna kvalifikacija jedino njegov jezik (maternji), češće nego što se misli se smatra prednošću nad univerzitetski obrazovanim profesorom engleskog jezika kome je engleski jezik strani.

Kada se govori o ulozi nastavnika u izvođenju nastave gramatike, a koja je predmet ovog istraživanja, na osnovu uvida u literaturu dolazi se do zaključka da nastavnici često imaju različite stavove u vezi sa načinom uvođenja gramatike u nastavu stranog jezika (Kalaja & Barcelos, 2003). Neki su privrženi formalnoj nastavi gramatike, ponekad i čisto gramatičko-prevodnom metodu, dok drugi preferiraju komunikativne metode rada u učionici (Heffer, 2010). Istraživanje spomenutog Heffera koje se bavi proučavanjem uverenja i stavova učenika i nastavnika u vezi sa nastavom engleskog jezika dovelo je do zaključka da đaci jednog broja srednjih škola u Belgiji smatraju da bi trebalo intenzivnije primenjivati formalnu nastavu gramatike, za razliku od njihovih nastavnika koji su pre bili skloni komunikativnim oblicima rada na času. Ovo istraživanje takođe primećuje veću sklonost mlađih, neiskusnijih nastavnika formalnoj nastavi gramatike nego što je to slučaj kod njihovih starijih kolega. Moguće objašnjenje za tu pojavu je da neiskustvo nastavnika početnika često upućuje na metode rada koje su već proverene i koje je jednostavnije izvoditi i kontrolisati. Činjenica je da komunikativne aktivnosti u nastavi stranog jezika zahtevaju od nastavnika veće umeće i iskustvo, i svakako visoku stručnost.

Ako se jezik odnosno nastava jezika često izjednačava sa pojmom komunikacije onda se moramo upitati i izvan naučnog rada da li je svaki diplomirani nastavnik uz pretpostavljenu jezičku kvalifikaciju osposobljen da vodi ne samo razgovor, već da ume da ga podstakne kod svojih učenika, odnosno studenata; da li deluje tako da su svi polaznici spremno žele da s njim komuniciraju na stranom jeziku? Ima nastavnika koji kao što je dobro poznato i na maternjem jeziku ne uspostavljaju dobru komunikaciju sa učenicima a još manje umeju da stvore interakcijsku situaciju u učionici. Ovo poslednje posebno treba imati na umu ako je u pitanju istraživanje problema bilo kog vida komunikativnog pristupa.

### 3.3. Jezička sposobnost (Language Aptitude)

Jednostavno rečeno, jezička sposobnost podrazumeva urođenu predispoziciju ili talenat za učenje jezika. Neki autori smatraju se da ona može posmatrati kao sposobnost koja obuhvata bar tri komponente: sposobnost dobrog sluha (ili kako se često kaže dobro uho za jezik)(*auditory ability*), lingvističku sposobnost (*linguistic ability*), i sposobnost memorisanja (*memory ability*). Prva sposobnost praktično znači veštinu da se analitički uoče strani glasovi ali na takav način da se kasnije mogu uspešno prepoznati i reprodukovati. Lingvistička sposobnost je veština da se otkriju obrasci u jezičkom inputu i na osnovu njih izvedu pravila za upotrebu i građenje jezičkih oblika. Treća sposobnost se odnosi na kapacitet da se memorišu i uskladište raznoliki jezički ajtemi čije se znanje može kasnije brzo i efikasno aktivirati. (Thornbury, 2006)

Jezička sposobnost, mišljenja su ovi autori, se nažalost ne može povećati vežbanjem i vrednim radom, ali se slabost u jednoj oblasti (recimo u lingvističkoj sposobnosti) može kompenzovati, koristeći bolji kapacitet neke od druge dve spomenute sposobnosti (npr. bolje sposobnosti memorije).

Ipak, primetno je da mnogi stručnjaci iz domena primenjene lingvistike izražavaju brojne dileme kod proučavanja prirode talenta za učenje stranog jezika. Posebno se postavlja pitanje da ako postoji takva jedinstvena sposobnost koje se izdvaja od ostalih da li se ona može meriti i analizirati. Kako Dimitrijević (1999:49) kaže „ako takva sposobnost ne postoji, onda bi trebalo znati od kojih sve sposobnosti zavisi uspeh u učenju jezika, i to tako definisanih sposobnosti da se sa pouzdanošću mogu identifikovati, analizovati, i svakako, meriti“. Značaj odgovora na ovo pitanje je očigledno, kako za nastavu, tako i za testiranje. Pogotovo za testiranje same takve sposobnosti. Međutim, za sada pouzdan odgovor nije nađen. Ipak postoje testovi napravljeni od strane lingvista koji se bave testiranjem i koji ispituju i procenjuju jezičku sposobnost ili jednostavnije rečeno „talenat za jezik“.

U nastavku rada daćemo primere takvih testova i njihove kratke opise. Mi ove testove nismo primenjivali u eksperimentalnom radu ali želimo da ukažemo na njih u okviru opisa ovog faktora, faktora jezičke sposobnosti, u nastavi stranog jezika.

U upotrebi se MLAT (*The Modern Language Aptitude Test*) (Carrol and Sapon, 1959) i LAB (*Aptitude Battery*) (Pimsleur, 1966). MLAT se sastoji iz pet delova, koji mere četiri distinktna sposobnosti koje su predstavljene s četiri faktora: fonetsko šifrovanje (*phonetic code*), osećanje za gramatiku (*grammatical sensitivity*), sposobnost mehaničkog pamćenje (*rote memory ability*) i sposobnost induktivnog učenja jezika (*inductive language ability*).

Pimzlerov pristup je nešto drugačiji od prethodno spomenutog. On uzima u obzir faktore koji nisu strogo jezički kao što su motivacija, interesovanje i opšti uspeh u školi. Sastoji se od šest delova i obuhvata: 1) Ocenu iz maternjeg jezika, matematike, istorije i prirodnih nauka, 2) Interesovanje, 3) Test rečnika maternjeg jezika, 4) Sposobnost jezičke analize, 5) Sposobnost diskriminisanja glasova i 6) Sposobnost asociiranja glasa sa simbolom.

Kao što se može zaključiti iz opisa ova dva testa, oni se prilično razlikuju ali je značajno to što u isto vreme pokazuju visoku korelaciju i pouzdanost.

#### **4. METODOLOGIJA NASTAVE STRANOG JEZIKA**

Termin metodologija se često pogrešno tumači ili pogrešno razume. Obično se odnosi na način na kome nastavnik izvodi svoje časove, odnosno predstavlja zajednički imenilac za sve one aktivnosti koje se odvijaju na časovima stranog jezika. Vrlo često se po metodologijom podrazumevaju „metodi“ u opštem smislu te reči i uglavnom se svodi na specifične „tehlike“ u nastavi. Međutim, ona uključuje mnogo više stvari od toga.

U nastavku poglavlja navodimo klasifikacije i definicije koje su u vezi sa ovom tematikom načinili Brown-a (1994:51) i Dimitrijević (2001:28-29), a koje smatramo korisnim i uputnim. One pružaju dobar opis elemenata koji sačinjavaju složenu strukturu onoga što nazivamo metodologijom. Smatramo da su ova pojašnjenja dragocena s obzirom da se često susreću u metodskom diskursu a takođe mogu biti od pomoći za razumevanje i teme ovog rada.

##### Metodologija

Ovim terminom se označava proučavanje pedagoških principa (uključujući teoretske postavke i odgovarajuća istraživanja). Sve ono što ima veze sa razmatranjem „kako predavati strani jezik“ može se podvesti pod termin metodološki.

##### Pristup

Termin koji podrazumeva teoretske stavove i uverenja u vezi sa prirodom jezika, prirodom učenja jezika i njihovom primenom na pedagošku praksu. On je definisan pre svega kao jezička ali i didaktička osnova na kojoj počiva metod. Metod i

tehnike moraju biti u saglasnosti sa osnovnim principima pristupa. Poslednjih decenija posvećuje se posebna pažnja i dobrim delom raspravlja isključivo o pristupu, znatno više nego o metodima. Najviše se proučavaju komunikacijski pristup, potom humanistički, kognitivni i integrativni. (U narednom poglavlju daćemo detaljniji pregled pristupa i metoda u nastavi stranog jezika kroz istoriju.)

### Metod

Metod je opšti skup odrednica za rad u učionici radi postizanja određenih lingvističkih ciljeva. Metod se uglavnom odnosi na ulogu nastavnika i polaznika i njihovo ponašanje a tek onda se bavi lingvističkim ciljevima, materijalom koji se koristi u radu, nastavnim planom. Od metoda se očekuje da ima široku primenu u radu sa raznolikim polaznicima u različitim situacijama. Njega čini izbor sveukupne jezičke građe, gradiranje te građe, potom prezentiranje jezičke građe, njegova didaktičko-metodska obrada, uvežbavanje, i na kraju provera usvojenosti izložene i uvežbavane jezičke građe. Metodi se međusobno razlikuju prema navedenim fazama. Tumačenje značenja termina *metod* menjalo se tokom vremena, oni su se smenjivali, povremeno su se neki stari i odbačeni vraćali u praksu donekle inovirani, kao npr. prirodni i direktni metod. Treba naglasiti da je uočeno da nema jednog, najboljeg metoda, iako je potraga za njim trajala godinama, pa i vekovima. Izbor metoda koji će se primeniti u datim uslovima zavisi od pre svega cilja nastave, broja polaznika, njihovog uzrasta, nivoa znanja datog jezika, itd.

### Nastavni program

Program za izvođenje određenog jezičkog programa. Njegove odrednice uključuju definisanje lingvističkih ciljeva, raspored nastavnih jedinica, njihovo gradiranje, određivanje tema i materijala da bi se odgovorilo potrebama određene grupe polaznika u određenom kontekstu. Nastavni program je osnovni dokument svake valjano zasnovane nastave stranih jezika. On odslikava predstavu koju organizator nastave ima o prirodi procesa učenja i predavanja stranog jezika. Na osnovu te predstave određuju se ciljevi nastave, odnosi između jezičkih sposobnosti/veština i bira celokupna nastavna građa. U praksi se susreću sledeći

programi: pojmovni, pojmovno-strukturni, procesni, proceduralni, situacioni, a priori, a posteriori nastavni program, zatim programi zasnovani na sadržaju (*content based-syllabus*), na konkretnim aktivnostima ili zadacima (*task-based syllabus*), programi koji su usmereni na jezičke veštine (*skill-based syllabus*) ali i na nastavni sadržaj (*content-based syllabus*), linearni, ciklični i neke modernizovane verzije gramatičkog programa. Ne spominjemo komunikacijski nastavni program pošto postoje različita mišljenja o mogućnosti izrade i primene ovakvog programa. Naime, mnogi stručnjaci smatraju da konkretna nastava i oblici nastavnog rada (metodologija rada u učionici) mogu da budu komunikacijski, ali ne i sam program. Potrebno je naglasiti na važnost pažljivog biranja programa koji uvek mora da odgovara konkretnim uslovima nastave, odnosno, kao i u slučaju metoda i pristupa, besmisleno je tragati za jednim, najboljim programom koji bi bio odgovarajući u svim uslovima nastave.

### Tehnika

Označava svaku od velikog broja vežbi, aktivnosti ili sredstava koje se koriste u učionici da bi se ostvarili ciljevi planiranih časova. Definiše se kao sistem nastavnih postupaka koji se ostvaruje u učionici. Svaka tehnika mora biti u skladu sa metodom i pristupom koji su odabrani za primenu u nastavi stranog jezika.

U našem radu biće najviše reči o pristupima (komunikativnom i pristupu koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike), njihovim razlikama i njihovoj međusobnoj korelaciji. I ostali termini će nam pomoći da detaljnije opišemo eksperiment koji smo izveli i preciznije objasnimo njegov tok i njegove rezultate.



## 5. ISTORIJSKI PREGLED METODA I PRISTUPA U NASTAVI STRANOG JEZIKA SA OSVRTOM NA MESTO GRAMATIKE U NJIMA

Poslednjih sto godina svi metodi i pristupi u metodici nastave stranog jezika bili su zaokupljeni ulogom gramatike; moglo bi se čak reći da je odnos prema njoj bio odlučujući faktor u njihovom definisanju (o tome v. Howat, 1984). Osnovne dileme su skoro uvek bile: da li i koliko se vezivati za određeni nastavni program gramatike, i da li i koliko eksplicitno uvoditi gramatička pravila u rad na času?

Navodimo pregled najistaknutijih metoda i pristupa u svetlu njihovog odnosa prema ovoj problematici (Thornburry, 1999):

**Gramatičko-prevodni metod**, kao što ime i sugeriše, uzima gramatiku kao polaznu tačku u radu. Ovaj metod se čvrsto držao nastavnog programa iz gramatike a časovi su obično počinjali sa eksplicitnim iznošenjem gramatičkih pravila, potom se pristupalo uvežbavanjima a zatim prevođenju tekstova sa stranog na maternji jezik i obratno.

**Direktni metod** je među prvima počeo da osporava isključivi fokus gramatičko-prevodnog metoda na pisani oblik jezika. Tvrdeći da je “prirodan” metod, direktni metod favorizuje usmeni aspekt jezika. Iako je poštovao i pratio određeni nastavni program gramatičkih konstrukcija odbacivao je ideju o neophodnosti eksplicitnog predavanja gramatike. Od polaznika se očekivalo da usvoje strani jezik na način na koji to deca čine u svom maternjem jeziku – jednostavno kroz izloženost stranom jeziku.

**Audio-lingvalni metod** se prvenstveno vezuje za severno američke lingviste. On ostaje veran principu direktnog metoda u smislu da prihvata primat govora kao

jezičke veštine ali dodatno insistira na odbacivanju učenja gramatike. Ovaj metod se teorijski oslanja na biheviorističku psihologiju koja posmatra jezik kao oblik ponašanja koji se uči putem formiranja određenih navika. Po njoj, formiranje tih navika nema nikakve veze sa učenjem i primenom pravila. Nastavni program ovog metoda se sastojao od gradirane liste rečeničnih primera koji predstavljaju osnovu za uvežbavanje i ponavljanje i to se smatra najistaknutijom karakteristikom audio-lingvalne učionice.

Tvrđnja koju je izneo Noam Čomski da jezička sposobnost nema nikakve veze sa navikama u ponašanju i da je to zapravo urođena sposobnost, dovela je do preispitivanja prakse uvežbavanja i ponavljanja. Mišljenje da smo mi samim rođenjem obdareni sposobnošću da usvojimo jezik dovela je pojave **Prirodnog pristupa** čiji je tvorac Krashen. Ovaj lingvista potpuno odbacuje potrebu za nastavnim programom gramatike i upotrebom bilo kakvih eksplicitnih uputstava u radu na času. Umesto toga predlaže da se polaznici jednostavno izlože što je više moguće stranom jeziku, odnosno, inputu, a da će urođeni procesi i mehanizmi vremenom pretvoriti taj *input* u *output*. Kao i Direktni metod, Prirodni pristup ukazuje na važnost okruženja koje će biti najpribližnji uslovima u kojima se usvaja maternji jezik.

**Komunikativni pristup**, takođe poznat i kao *Communicative language teaching* (CLT), je termin kojim se tokom 70-tih godina prošlog veka označio pomeranje fokusa aktivnosti u okviru učenja stranog jezika sa jezičkih sistema (kao što su gramatika ili rečnik ) na učenje kako se ti sistemi primenjuju u praksi. Drugim rečima, ta promena podrazumeva odustajanje od *lingvističke kompetencije* kao najvažnijeg cilja učenja stranog jezika i okretanje ka pojmu *komunikativne kompetencije*. Ova promena je obuhvatala izmene nastavnih planova i programa, izbora materijala, nastavne prakse i testiranja. Interaktivne komunikativne aktivnosti, kao što su rešavanja određenih zadataka, postale su sastavan i obavezan deo repertoara nastavnih aktivnosti na času. Tradicionalni gramatički testovi su zamenjeni testovima četiri jezičke veštine, sa posebnim naglaskom na veštini govora. Ovo novo nastalo insistiranje na komunikativnom cilju učenja jezika takođe je podrazumevalo i

razvoj analize potreba polaznika i kao rezultat toga, stvaranje posebno osmišljenih kurseva za specijalne potrebe (ESP).

Po Thornberiju (1999) postoje dva jasno diferencirane verzije u teoriji i praksi komunikativnog pristupa. Prva je ona koja zastupa tezu da se jezik uči tako što se koristi i da je komunikacija uvek od primarne važnosti. Ovaj "jači" oblik je doveo do razvoja učenja koje se bazira na aktivnostima sa akcentom na intenzivnoj komunikaciji. Suprotno tome, zagovornici druge „slabije“ verzije smatraju da bi prvo trebalo steći znanje o jeziku a onda isti i koristiti, odnosno da je potrebno usvojiti jezičke sisteme a onde ih staviti u komunikativnu upotrebu. Drugim rečima, potrebno je početi sa kontrolisanim, planiranim jezičkim aktivnostima, onda postepeno preći na aktivnosti koje se fokusiraju na značenje, da bi se na kraju prešlo na čisto komunikacijski oblik nastave. Ovaj drugi oblik komunikativnog pristupa je, čini se, dobio veću popularnost i on se uglavnom pojavljuje u standardnoj praksi u mnogim delovima sveta.

Poslednjih decenija popularnost dobija i **Humanistički pristup** koji obuhvata različite oblike učenja i predavanja stranog jezika koji se zasnivaju na isticanju autonomije polaznika i njegovo postavljanje u centar nastavnog procesa. Ovakav tip pristupa takođe insistira na obezbeđivanju povoljne atmosfere u učionici koja će putem stvaranja pozitivnih emocija kod polaznika pospešiti njegovu uspešnost u sticanju jezičke kompetencije.

Smatramo da ovaj pregled obuhvata, po nama, najistaknutije metode i pristupe u nastavi stranih jezika, sa aspekta teme našeg rada. Svakako, ostaju zabeleženi i neki drugi (poput *Silent Way*, *Physical Response*, *Suggestopedia*, *Neuro-lingvističko programiranje*, *Teorija višestrukih inteligencija*, itd.). Međutim, odlučili smo se za one koji, po našem mišljenju, predstavljaju najznačajnije prekretnice u metodici nastave stranih jezika u svetlu mesta gramatike koje ona u njima zauzima.

U nastavku rada daćemo opsežnije opise dva pristupa koje smo u istraživanju eksperimentalno ispitivali. To su komunikativni pristup i pristup koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike. Pružićemo njihov opis, izneti njihove prednosti i mane, i objasniti zašto formalnu nastavu gramatike smatramo značajnom za uspešno učenje stranog jezika.

## 6. KOMUNIKATIVNI PRISTUP

### 6.1. Opis pristupa

Komunikativni pristup u učenju stranog jezika pojavljuje se u sedmoj i osmoj deceniji prošlog veka i on na velika vrata stupa na scenu i skoro suvereno vlada metodikom nastave stranih jezika do današnjih dana. Njegov uticaj i značaj je svakako nesumnjivo veliki i on će u velikoj meri promeniti pristup učenju i predavanju stranih jezika ali će se vremenom uočiti i mnogi njegovi nedostaci, tako da će prvobitan oblik doživeti mnoge modifikacije (Widdowson, 1978; Marton, 1988; Richards et al., 2001; Thornbery, 2006).

Idejni tvorci ovog metoda su kao polazište za svoju teoriju uzeli psiholingvističku karakteristiku procesa učenja jezika koju su onda promovisali u učenje stranog jezika. Naime, čovek kao dete, uči jezik kroz *spontanu komunikaciju* sa svojom sredinom, stoga je logično primeniti isti proces i kod učenja bilo kog jezika koji nije maternji. To znači da je neophodno i dovoljno biti izložen *inputu* stranog jezika i njegovo usvajanje će postepeno uslediti. Zagovornici ove ideje smatraju da strani jezik ne bi trebalo učiti da bi se komuniciralo već da treba komunicirati kako bi se taj jezik naučio. Oni takođe ističu da jedino takav proces učenja stranog jezika garantuje razvoj prave jezičke kompetencije. Widdowson (1978) u svojoj znamenitoj knjizi *Teaching Language as Communication* smatra da bi trebalo i druge predmete u školi učiti na stranom jeziku kako bi takav način reda naterao učenike da kroz konkretnu, stvarnu potrebu usvajaju strani jezik.

Takozvana „komunikativna učionica“ bi trebalo da bude mesto koje će stvoriti prirodnu sredinu za uspešno učenje. Ideja koja zvuči dobro i logično ali koja u praksi

nailazi na mnoge prepreke. Navodimo dve koje se u startu nameću i koje su sasvim očekivane: prva je nemogućnost stvaranja gramatički ispravnih iskaza, bar ne na početnom nivou učenja, a druga je postojanje nesklada između jezičke kompetencije govornika i zadatka koji se pred njega postavlja - da uz pomoć samo komunikativnih strategija učini sebe razumljivim i sposobnim za nesmetanu komunikaciju. Ovaj drugi problem je takođe najuočljiviji na početnim stadijumima učenja stranog jezika.

Po Martonu (1988) glavne karakteristike komunikativnog metoda su sledeće:

- 1) Veći deo časa je posvećen aktivnostima govora.
- 2) Na času se koristi samo strani jezik (L2).
- 3) Većina aktivnosti se bazira na spontanoj, neplaniranoj komunikaciji (*communicative language use not modelled language use*, kako to ističe Ellis (1984))
- 4) Fokus nastavnih aktivnosti je na razmeni informacija (dogovoru oko značenja) a ne na jeziku i njegovim oblicima.
- 5) Struktura stranog jezika se ne predaje eksplicitno, nema gramatičkih objašnjenja i uvežbavanja, vežbanja ili gramatičkih testova. Gramatika se usvaja spontano, kao usputna posledica raznih komunikativnih aktivnosti na času.
- 6) Greške u govoru se ne ispravljaju direktno i eksplicitno od strane nastavnike, pogotovu ne gramatičke. One se ili potpuno ignorišu ili diskretno ispravljaju npr. putem tehnike ekspanzije.
- 7) Nastavnik nije centralna ličnost u učionici, već samo osoba koja pruža *feedback*. Aktivnosti se odvijaju uglavnom u okviru rada u parovima ili grupama a nastavnik je tu samo da nadgleda ili usmerava njihov rad.
- 8) Govor se uvežbava putem rešavanja problema ili traženjem informacija.
- 9) U komunikaciji na času polaznici se služe komunikativnim strategijama, čemu ih podučava nastavnik. Ako polazniku nedostaje neka reč nastavnik umesto da mu je direktno kaže zahteva da polaznik opiše značenje tog pojma na parafrizirajući način.

Marton (1988) navodi sledeće jezičke tehnike koje se koriste u okviru komunikativne strategije:

- 1) Organizovanje interaktivnih govornih aktivnosti i stvaranje smislaonog inputa. Način realizovanja ove funkcije je kroz igre i razne zabavne aktivnosti, rešavanje problema, dolaženje do informacija, itd.
- 2) Pružanja feedbacka koji je u direktnoj vezi sa onim što izgovara polaznik. Ovde postoji tzv. *pozitivni feedback* kada je poruka razumljiva, i *negativni feedback*, kada se javlja blokada u komunikaciji i kada nastavnik nastoji da otkloni tu blokadu. Tada se često koristi tzv. ekspanzija, kada se na indirektni način ispravljaju po značenju jasni ali po formi netačni iskazi.

### Faktori starosne dobi i jezičke sposobnosti (aptitude) u komunikativnoj nastavi.

Na osnovu obične pedagoške prakse lako je doći do zaključka da su deca pogodniji subjekti za izvođenje ovog tipa nastave. Razlozi za to su nedostatak inhibicije u dečijem dobu pri korišćenju stranog jezika, neustezanje da se nešto novo proba, pogreši i ispravi, sklonost ka igri i eksperimentu. To njih čini idealnim tipom polaznika za komunikativnu nastavu – tipu avanturiste na polju učenja jezika, spremnog da rizikuje, snalazi se u novoj situaciji, da bez ustezanja koristi komunikativne strategije koje su mu na raspolaganju. S druge strane, odrasli često imaju problem da zauzmu takav stav prema ovakvom tipu nastave i pokazuju određenu rigidnost, ponekad i sramežljivost da se uključe u komunikaciju. To ih čini manje “poželjnim” subjektima ovakvom tipu nastave. Svakako, postoje izuzeci, ali generalno gledano ovo se zapaža u praksi.

Kada govorimo o faktoru jezičke sposobnosti, talenta, ponovićemo da je to skup različitih kognitivnih sposobnosti od kojih svaka ima veze sa nekim određenim aspektom jezika. Obično se ova sposobnost direktno povezuje sa veštinom govora, produktivnom veštinom i smatra se da polaznici koju je poseduju bivaju uspešnijim u korišćenju komunikativnog pristupa. Međutim, jezička sposobnost se ne sme svoditi samo na sposobnost govora jer je ona mnogo složenija kategorija. S druge strane, treba razmotriti da li je ona isključivo urođena sposobnost ili se ona ipak može razvijati. Marton (1988) smatra da to može da bude slučaj baš u situacijama kakva je recimo tzv. komunikativna učionica, gde se polaznici ohrabruju da slobodno, bez straha od grešaka, učestvuju u svrsishodnoj komunikaciji.

### Intenzitet nastave i komunikativni pristup

S obzirom da je komunikativni pristup uspješniji ukoliko je veća izloženosti jezičkom *inputu* logično je zaključiti da je intenzivna nastava stranog jezika poželjniji vid nastave koji će svakako pružiti bolje rezultate. Smatra se da je broj od tri, četiri časa nedeljno nedovoljan da bi se ovaj pristup uspešno koristio i da bi on morao biti značajno veći. (Ova činjenica je od velikog značaja kada je u pitanju naše istraživanje, imajući u vidu intenzitet nastave engleskog jezika na Tehnološko-metalurškom fakultetu koji se svodi na 2 časa nedeljno.) Takođe, ako se planira da ukupan broj časova bude, recimo, 100 na godišnjem nivou, sugerise se da se taj broj časova održi u kraćem roku (od godine dana) da bi se pružio kontinuiran i što intenzivniji *input*, pogotovo na početnim nivoima učenja jezika.

### Veličina grupe polaznika i komunikativni pristup

Imajući u vidu da se ovaj tip nastave retko bazira na komunikaciji između nastavnika i pojedinačnih polaznika, već se forsira rad u parovima i grupama, nešto veća grupa nije prepreka za uspešan rad. Međutim, ona svakako ne bi smela da pređe brojku od 30 polaznika, jer tada nastavnik nije u stanju da nadgleda sve aktivnosti i da interveniše po potrebi. U tako velikim grupama posebno su destimulisani polaznici koji pripadaju tipu bojažljivih ličnosti i koji se ustežu da učestvuju u komunikaciji koja nije jasno kontrolisana od strane nastavnika. Dakle, manje grupe su kao i mnogim drugim slučajevima učenja poželjnija forma.

### Nivo učenja jezika i komunikativni pristup

Komunikativni pristup se može uspešno koristiti na svim nivoima učenja stranog jezika, s tim što će se izbor aktivnosti na času birati u zavisnosti od nivoa kursa. Na početnim nivoima primerenije su aktivnosti tipa komunikacije između nastavnika i polaznika ili među polaznicima, a na višim nivoima učenja stranog jezika rad se više bazira na raznim projektima, raspravama, igranju uloga, simulacijama, rešavanju problema i slično. Iako se može reći da se komunikativni pristup koristi u svom čistom obliku samo na početnom nivou učenja, gde polaznici uče strani jezik

kao što dece usvajaju svoj maternji, i na višim nivoima je moguće očuvati suštinu ovog pristupa insistiranjem više na utvrđivanju značenja poruka koje se razmenjuju, nego na tačnosti izraza.

#### Ličnost nastavnika i komunikativni pristup

Po mišljenju Martona (1988) neke osobine ličnosti nastavnika imaju veliki uticaj na uspešan rad u komunikativnom pristupu. To su pre svega nivo njegove stručnosti ali i njegova energičnost i entuzijazam u radu.

Ako je nastavnik stranog jezika uglavnom jedini izvor jezičkog *inputa*, a imajući u vidu imperativ da se komunikacija na času odvija samo na stranom jeziku, izlišno je reći koliko je bitno njegovo besprekorno vladanje stranim jezikom. Drugim rečima, idealno bi bilo da nastavnik stranog jezika u situaciji primene komunikativnog pristupa u nastavi bude izvorni govornik. Pod uslovom da je on i pedagoški potkovan za taj posao. To bi onda stvorila govornu situaciju koja bi bila najbliža prirodnom okruženju koja pokušava da se dočara u “komunikativnoj učionici”.

Kada je u pitanju energičnost i entuzijazam nastavnika, mora se uzeti u obzir da komunikativan pristup podrazmeva veliku prilagodljivost nastavnika situacijama koje se ne mogu uvek predvideti i prethodno pripremiti za njih. Komunikacija na času na čiji tok ponekad presudno utiču polaznici a nastavnik je samo taj koji je nadgleda i ponekad usmerava, donosi niz situacija u kojoj je potrebno brzo prilagođavanje, izuzetna koncentracija i sposobnost suptilne intervencije. Pri tom, ako se izuzme rad u parovima ili grupama koje mogu donekle da štede energiju nastavnika, situacije direktne komunikacije između nastavnika i polaznika zahteva veliku energiju. Ovo pogotovu važi za rad na početnim nivoima učenja jezika.

#### Neke manjkavosti i rizici upotrebe komunikativnog pristupa

Jedna od rizika korišćenja komunikativnog pristupa je fosilizacija grešaka i “pidžinizacija” jezika koji se uči. S obzirom na pomenuto suzdržavanje nastavnika da interveniše i ispravlja greške kod svojih polaznika, da ne bi time ometao slobodnu i spontanu komunikaciju na času, velika je verovatnoća da se neispravljene greške vremenom jako učvrste u jeziku i postanu problem koji je onda veoma teško ispraviti.



Prevelika upotreba komunikativnih strategija, gde je jedini cilj biti razumljiv u smislu poruke koja se želi preneti može dovesti do tragi-komičnog oblika jezičkog izraza koji svakako nije dostojan obrazovane osobe sa akademskim aspiracijama a jednog dana stručnjaka koji želi da ostavi dobar utisak u privatnoj ili poslovnoj komunikaciji.

To je svakako jak argument i snažan motiv za sve studente koji uče engleski jezik na nematičnim fakultetima, kao što je Tehnološko-metalurški, da ulože napor da njihov jezik bude gramatički pravilan, jezički doteran, pošto će on biti značajan instrument njihovog predstavljanja u stručnom i privatnom životu.

## 6.2. Komunikativna kompetencija

Termin *komunikativna kompetencija* je jedan od osnovnih elemenata teorije komunikativnog pristupa i u literaturi primenjene lingvistike nailazimo na različite definicije tog pojma.

Lingvista Del Hymes se smatra tvorcem pojma komunikativne kompetencije. On je među prvima isticao značaj sposobnosti za spontano uključivanje u interakciju na jeziku koja uključuje društvena pravila. Drugim rečima, *kada*, *kako* i *kome* se obratiti na *adekvatan* način.

Jadna od najvećih zagovornika komunikativnog pristupa i najplodnijih autora iz ove oblasti, Sandra Sovignon (1972), u svom članku "Teaching for Communication" skreće pažnju na distinkciju između *lingvističke kompetencije* (linguistic competence) i *komunikativne kompetencije* (communicative competence). Lingvističku definiše kao vladanje glasovnim sistemom i osnovnim strukturama jezika. Komunikativnu kompetenciju opisuje kao sposobnost funkcionisanja u pravom komunikativnom okruženju odnosno u spontanoj verbalnoj razmeni koja uključuje jednu ili više osoba. Ona naglašava činjenicu koja je poznata velikom broju iskusnih nastavnika da je jedna stvar *znanje o jeziku* a sasvim druga *znanje kako da se taj jezik koristi* efikasno, u konverzaciji sa izvornim govornikom.

Sandra Sovignon (1983) navodi sledeće komponente komunikativne kompetencije:

- 1) *gramatička kompetencija*, tj. “jezička sposobnost” u užem smislu te reči, predstavlja ovladavanje lingvističkim kodom, odnosno sposobnost prepoznavanja leksičkih, morfoloških, sintaksičkih i fonoloških obeležja jezika. Ta kompetencija obuhvata sposobnost da se manipuliše ovim obeležjima sa ciljem stvaranja reči i rečenica.
- 2) *sociolingvistička kompetencija* podrazumeva razumevanje društvenog konteksta u kome se jezik upotrebljava, odnosno poznavanje pravila prikladnosti.
- 3) *diskursna kompetencija* se odnosi na razumevanje i poznavanje pravila povezivanja nizova rečenica/ iskaza u smislaone celine, i
- 4) *strateška kompetencija*, odnosno sposobnost kompenzacije nedovoljnog poznavanja pravila ili nedovoljnog znanja (Savignon, 1983:35-43).

Za naš rad interesantno je i značajno da je gramatička kompetencija ovde na prvom mestu, ne slučajno, iz čega sledi zaključak da znanje gramatike (u tradicionalnom smislu), odnosno jezičko znanje (kako je definiše transformaciono-generativna gramatika) ima veći značaj u odnosu na neka druga znanja koja su podjednako neophodna za komunikaciju.

Gramatička kompetencija, koju ovde sagledavamo kao delom komunikativne kompetencije, ne mora biti zastupljena u svojoj apsolutnoj meri. Ovim izrazom bi se podrazumevalo jezičko znanje idealnog govornika /slušaoca, čije jezičko znanje nije ometano nikakvim distraktivnim faktorima. Ipak, u praksi je to redak slučaj, i osim toga, gramatička kompetencija može da se povećava samo do određenog nivoa, u skladu sa obrazovanjem, uzrastom govornika. Svakako, u određenoj meri se nedovoljna gramatička kompetencija može kompenzovati ostalim komponentama komunikativne kompetencije (sociolingvističkom kompetencijom na nivou diskursa i strateškom na nivou strategija). (Trbojević, 1991)

Međutim, ta kompenzacija se može tolerisati do određene granice, jer bi potpuno odsustvo gramatičke kompetencije moglo dovesti do potpunog prekida komunikacije. To nas upućuje na značajan zaključak kada je naše istraživanje u pitanju: odsustvo znanja gramatike može pogubno delovati na komunikaciju i potpuno

je onemogućiti, dok ostale komponente komunikativne kompetencije nemaju toliku težinu i značaj, i mogu uticati samo na način i stil komuniciranja.

## 7. NASTAVA GRAMATIKE

Vekovima unazad učenje stranog jezika podrazumevalo je poznavati gramatičku strukturu tog jezika, deklimirati pravila za njegovu upotrebu i prevoditi tekstove sa stranog na maternji jezik i obratno.

Gramatika se koristila kao sredstvo za analizu jezičkog sistema i proučavanje gramatike nije bilo posmatrano samo kao osnovno bitan aspekt učenja jezika već se smatralo da ovladavanje njome zapravo jednako sticanju znanja stranog jezika. Takođe, postojalo je uverenje da učenja ovog segmenta jezika povećava mentalnu disciplinu i razvija inteligenciju. Gramatika sama po sebi je bila dovoljno vredan predmet proučavanja, tako da je u Srednjem veku čak postojalo mišljenje da je ona osnova svog mogućeg znanja i ključ za kako sveto tako i sekularno razumevanje sveta (Hillocks and Smith, 1991). Takvo povlašćeno, neosporavano mesto gramatika zadržava do pred kraj dvadesetog veka. Do pre samo nekoliko decenija bilo je teško zamisliti učenje jezika koje ne podrazumeva učenje gramatike (Purpura, 2004:1).

Iako se donedavno centralna uloga gramatike u nastavnom planu nije dovodila u pitanje, pedagoški pristup u procesu učenja gramatike je postao predmet velikih debata. Neki nastavnici i teoretičari su se zalagali da se strani jezik najbolje uči *deduktivno*, kada se od polaznika očekuje da memorišu i kazuju definicije, pravila, primere i izuzetke. Učenje stranog jezika značilo je prenošenje gramatičkih pravila sa nastavnika na polaznika i znanje jezika je podrazumevalo poznavati gramatički sistem i navođenje njegovih pravila. Drugi metodičari su zauzimali stanovište da je sticanje znanja stranog jezika postiže najbolje *induktivnim* putem. Znati strani jezik značilo je identifikovati i opisati pravila jezičkog sistema baziranom na analizi teksta.

Polaznicima bi bili ponuđeni primeri određenog jezika i od njih se očekivalo da otkriju organizacione principe kako bi mogli da formulišu sistem zakonitosti i pravila za njihovu upotrebu.

Mnogi tradicionalni nastavnici stranog jezika bili su ubeđeni da najbolji način za učenje jezika jeste proučavanje njene gramatike da bi se jezik mogao prevoditi iz jednog u drugi. Bazirajući se na pretpostavci da su svi jezici slični i da se latinski jezik može koristiti kao primer modela za analizu, ova praksa je otvorila put stvaranju prvih gramatika za polaznike kurseva stranih jezika i dobro poznatom gramatičko-prevodnom pristupu učenja stranog jezika (Rutherford, 1987) koji se i danas susreće u praksi u nekom od svojih oblika. Po ovom pristupu, znanje stranog jezika obuhvata sposobnost čitanja i uspešnog prevođenja. Procena gramatičkog znanja se donosila na osnovu sposobnosti polaznika da navedu pravila, analiziraju tekstove ili utvrde pravila i prevedu tekstove.

Krajem dvadesetog veka javlja se reakcija na takav rigidan pristup učenju stranog jezika. Postaje jasno da znanje stranog jezika znači mnogo više od znanja apstraktnih jezičkih pravila, i neki nastavnici počinju da traže alternativne načine učenja jezika imajući na umu pre svega šta polaznici mogu da *učine* sa znanjem stranog jezika. Oni insistiraju na primeni stranog jezika u komunikativne, jezičke svrhe a ne samo na njegovom pukom znanju. Predlažu da gramatička analiza mora biti praćena njenom primenom, kada polaznici postavljaju i odgovaraju na pitanja, daju ilustrativne primere, kombinuju rečenice, ispravljaju greške, pišu tekstove, itd. Znati jezik znači biti sposoban da se primene pravila - pristup koji se prilično sličan onome koji se u današnje vreme susreće u mnogim učionica. Znanje gramatike se ocenjuje po uspešnosti primena pravila na jezik u nekom jezičkom kontekstu.

Neki drugi nastavnici, metodičari, bili su odlučniji u svom pokušaju da ospore ulogu gramatike u učenju stranog jezika. Oni su verovali da se strani jezik uči na isti način kao što dete uči svoj maternji jezik, a to znači kroz *izloženost jeziku i kroz interakciju*. Ovo verovanje je dovelo do pojave već spomenutih oblika nastave: „prirodnog metoda“ („natural method“) „direktnog metoda“ („direct method“) i na kraju „prirodnog pristupa“ („natural approach“) usvajanja jezika (Krashen and Terrell, 1993). Kao što smo istakli u delu o komunikativnom pristupu, ovi metodi i pristupi

uglavnom nisu ostavljali bilo kakvo mesto formalnom učenju gramatike u nastavnom procesu. Polaznici su morali sami da se snalaze i da identifikuju i nauče pravila. Znanje gramatike je bilo nešto što se sticalo procesom *internalizacije* i korišćeno je samo u svrhu komunikacije. Znati jezik značilo je biti sposoban koristiti ga u nekoj realnoj životnoj situaciji, a procena znanja gramatike se bazirala na postavljanju zadataka u kojima bi polaznik pokazao svoju sposobnost da komunicira u obliku govora ili pisanja.

Termin gramatika ima više značenja u savremenoj stručnoj literaturi. On ponekad podrazumeva samo *sintaksu* a nekad uključuje i *fonologiju*, *morfologiju* i *semantiku*. U nekim situacijama se on odnosi na tzv. *jezički model* (Dimitrijević, 1999).

Takođe je važno podvući razliku između *lingvističke* i *pedagoške* gramatike, na kojoj se sve više insistira da bi se time otklonile konfuzije oko ovog termina, pogotovo u didaktičkom kontekstu.

*Lingvistička gramatika*, kako je definisao Čomski, ima za cilj da otkrije i opiše, a zatim i da objasni sve one mehanizme koji nam omogućavaju da razumemo a zatim i sami gradimo gramatički tačne rečenice.

S druge strane, cilj *pedagoške gramatike* jeste da omogući i pomogne polazniku da razvije sposobnost razumevanja i stvaranja gramatički tačnih rečenica.

Lingvistička gramatika je namenjena piscu udžbenika ili testova pružajući mu korisne podatke koji opisuju prirodu jezika koji se predaje kao strani.

Pedagoška gramatika pomaže nastavniku u radu u nastavi, u toku prezentiranja gramatičke građe, u planiranju i primeni nastavnih tehnika. Ona je od koristi i polaznicima i pomaže im da ovladaju zakonima i pravilima upotrebe stranog jezika. (Dimitrijević, 1999)

U svom delu *Assessing Grammar* posvećenom gramatici James Purpura (2004) iznosi više definicija u vezi sa raznim aspektima gramatike koji su dragoceni za naš rad.

On, kao i drugi lingvisti, znanje gramatike deli na *eksplicitno* i *implicitno*. Pod prvim podrazumeva svesno znanje gramatičkih formi i njihovih značenja. Eksplicitno znanje se obično stiče sporo, čak i kada je skoro potpuno automatizovano. Gramatička

uputstva se smatraju *eksplicitnim* kada uključuju objašnjenje pravila ili zahtevaju da se fokusira na određenu gramatičku jedinicu. Uputstva mogu biti *eksplicitno deduktivna*, kada se polaznicima daju pravila i od njih traži da ih primene ili *eksplicitno induktivna*, kada se daju primeri iz jezika iz koji treba izvesti pravila i doći do generalnih zaključaka.

Implicitno znanje gramatike jezika se odnosi na upotrebu jezika u nekoj prirodnoj situaciji (*some form of naturally occurring „language behavior such as conversation“* (Ellis, 2001b:252)). Ono je nesvesno i vremenski posmatrano ne stvara se brzo. DeKayser (1995) definiše gramatičke instrukcije implicitnim kada ne uključuju prezentaciju pravila ili zahtev da se fokusira na formu *inputa*. Vrlo često, implicitna gramatička uputstva sadrže semantičku preradu *inputa* bez ikakve svesti o gramatičkoj formi.

Većina današnjih nastavnika i teoretičara nastave stranog jezika ne osporava ulogu gramatičke kompetencije kao integralnog dela komunikativne jezičke sposobnosti ali oni uglavnom izražavaju stav da se gramatika treba posmatrati kao nezamenljiv preduslov za efikasnu komunikaciju ali ne, osim u izuzetnim okolnostima, kao predmet proučavanja sam po sebi. Drugim rečima, u uslovima današnje nastave preovlađuje stav da je cilj učenja stranog jezika stvaranje komunikativne kompetencije, odnosno stvaranje sposobnosti da se efikasno i spontano komunicira u stvarnim životnim situacijama.

Zapravo, glavni predmet kontraverzi i rasprava među stručnjacima iz oblasti metodike i nastavnika u praksi je definisanje uloge formalne gramatike u nastavi. Uglavnom se prihvata njeno pristustvo ali se spori u kom stepenu i obliku ona treba da bude implementirana. Ove nedoumice su izazvale tokom poslednjih decenija prošlog veka produkciju mnogih empirijskih istraživanja na tu temu koja mogu biti od pomoći svakom nastavniku stranog jezika ( v. uvid u literaturu).

Naše istraživanje će pokušati da da svoj doprinos ovoj temi sa posebnim osvrtom na segment studentske populacije na Tehnološko-metalurškom fakultetu Univerziteta u Beogradu i neke specifičnosti nastave engleskog jezika na ovoj obrazovnoj ustanovi.

I sam autor ovog rada sa nestrpljenjem je očekivao rezultate eksperimenta koji bi trebalo da dodatno osvetli mesto nastave gramatike u uspešnom učenju ovog stranog jezika.

### **7.1. Zašto učiti gramatiku?**

U poglavlju o komunikativnom pristupu, dali smo njegov opis i pružili objašnjenje o tome kako je nastao, izneli njegove prednosti i mane, naveli razloge velike popularnosti koju je imao u nastavi stranih jezika proteklih decenija. Iako je ovaj pristup uneo brojne novine i svežinu u proces učenja stranog jezika, nedostaci koji su vremenom postali sve uočljiviji, doveli su do potrebe za izvesnim intervencijama koji bi mogli da otklone slabe tačke ovog pristupa.

S obzirom da je najproblematičniji deo komunikativnog metoda primetna neuspešnost pri usvajanju jezičkih pravila, koje je potrebno poštovati da bi jezički izraz bio pravilan i jasan, to nas je ponovo vratilo na još jedno promišljenje upotrebe gramatike u nastavi stranog jezika. Nastava gramatike, prokužena u vreme naleta velikog entuzijazma pristalica komunikativnog pristupa ponovo se vraća na scenu, doduše ne na velika vrata, već kao pokušaj da se ona, sada u modifikovanom obliku, učini korisnim sredstvom u otklanjanju nekih prepreka koje su blokirale uspešno usvajanje stranog jezika u eri komunikativnog pristupa.

Kognitivni pristup, koji Ted Power (2010) sažeto opisuje kao *svest o pravilima*, je jedan od onih stručnjaka koji predlaže da se u nastavu stranog jezika vrati gramatika ali u jednom primenjenom obliku, u obliku *pedagoške gramatike*. Većini polaznika koji uče strani jezik nije potrebno formalno znanje gramatike, odnosno učenje o gramatici (osim studentima filoloških fakultata). Ono što je njima neophodno je skup gramatičkih pravila koji će olakšati upotrebu stranog jezika. Nerealno je očekivati da će oni ta pravila usvojiti tako što će samo biti izloženi stranom jeziku, bez upoznavanja sa jezičkim pravilima, bez ispravljanja grešaka (pogotovu ako ta izloženost postoji samo u učionici). Pritom, sve te jezičke vežbe, gramatička pravila moraju biti integrisana u smisaonu komunikaciju, kontekst koji će



ih motivisati da proniknu u strukturu jezika i koristeći kognitivne sposobnosti uspešnji ovladaju novo stečenim znanjem.

Pedagoškom gramatikom su se bavili mnogi lingvisti i metodičari nastave, shvatajući značaj njenog uspešnog inkorporisanja u nastavu stranog jezika. Stern (1983) za nju kaže da je veza između lingvistike i pedagogije, Rivers (1968) naglašava da je njena uloga da bude medijator između formalnih gramatika i slušaoca i jezičkog konteksta. Noblitt (1978) smatra da se ona zasniva na lingvističkim, psihološkim i obrazovnim elementima i da uključuje višestruku analizu: deskriptivne i kontrastivne podatke i pojmove; podelu informacija po kriterijumu jezičkih vestina (razumevanje govora, govor, čitanje i pisanje), po nivou učenja (početni, srednji i viši) i razne oblike procene znanja, sve vreme imajući na umu ciljeve i obrazovni kontekst za koji je pedagoška gramatika namenjena. Stern (1983) kaže da je ova vrsta gramatike formulacija cilja učenja stranog jezika i da ona podrazumeva uzimanje u obzir ono što je relevantno za svakog pojedinačnog polaznika jezičkog kursa.

Jedan od najboljih pokušaja da se odbrani mesto gramatike u učenju stranog jezika daje Scott Thornburry (1999:14-18) u svom odgovoru na pitanje: zašto učiti gramatiku? u knjizi *How to Teach Grammar*. Argumente koje on navodi su sledeći:

- 1) Gramatika predstavlja mašinu za stvaranje rečenica. Ona je opis pravilnosti u jeziku i poznavanje tih pravilnosti pruža polazniku sredstvo za stvaranje potencijalno ogromnog broja potpuno novih rečenica. Taj broj je jedino ograničen vokabularom polaznika ili njegovom kreativnošću. Takva mašina daje mogućnost za potencijalno neograničenu lingvističku kreativnost.
- 2) Učenje gramatike umanjuje mogućnost tzv. fosilizacije. Studije pokazuju da polaznici koji ne dobijaju nikakva uputstva u vezi sa gramatičkim pravilima su u većoj opasnosti da se njihove greške duboko ukorene a potom se teško ispravljaju.
- 3) Uputstva iz gramatike mogu takođe da imaju odložen efekat. Uočavanje jezičkih pravila je preduslov za kasnije uspešno usvajanje jezika.
- 4) Kategorizacija jezika kroz gramatička pravila pomaže da se urednim sređivanjem jezičke građe kroz kategorije (*discreet items*) on lakše i savlada.

- 5) Pošto je pedagoška gramatika sistem pravila koja se uče, kao takva predstavlja model predavanja i učenja poznat kao transmisija. Transmisija posmatra ulogu edukacije kao transfer znanja, (obično u obliku činjenica i pravila) od onih koji imaju to znanje ka onima koji ga nemaju. Takav pristup je svojstven onom tipu institucionalizovanog učenja gde se izuzetno cene pravila, red i disciplina.
- 6) Sledeći argument može biti povezan sa prethodnim iskustvom polaznika u učenju stranih jezika. Studenti, učenici, često i očekuju da im gramatička pravila budu prezentirana, i smatraju to veoma korisnim, pogotovo ako su iskusili situacije nesnalaženja, bilo u samostalnom radu ili boravkom u okruženju gde je trebalo da se služe stranim jezikom (npr. u stranoj zemlji) a u tome nisu mogli da se snađu, pa je to ostavilo u njima popriličan osećaj frustracije.

## 7.2. Svest o formi u jeziku

Kada govorimo o ponovnom povratku formalnom učenju gramatike u nastavi stranih jezika moramo primetiti da je to rezultat i teorijskih postavki koje se odnose na dve značajne pojave u učenju: *fokusiranje na formu (focus on form)* i *podizanje svesti o formi (consciousness-raising)*. (Thornberry, 1999)

Razna istraživanja su pokazala da bez obraćanja pažnje na formu jezika postoji velika opasnost od „fosilizacije“ grešaka, odnosno mogućnosti da se one duboko ukorene a onda teško ispravljaju. Pritom, to ne mora da znači vraćanje vežbanjima tipa *drill-and-repeat* ili strogo poštovanju nastavnog programa gramatike. Zapravo, to znači samo nameru da se skrene pažnja na greške i da se one ispravljaju u radu.

Kada se govori o drugom elementu, podizanje svesti o formi, može se reći da se pokazalo dragoceno skretanje pažnje polaznika na karakteristike jezika, odnosno, jedinice gramatičkog sistema. Skretanje pažnje možda neće odmah dovesti do automatskog usvajanja tih gramatičkih oblika ali može pokrenuti mentalni proces koji će vremenom rezultirati tačnom i prikladnom upotrebom jezika. Ove ideje dobijaju

veliki broj pristalica među stručnjacima i teoretičarima nastave stranog jezika i u poslednje dve decenije mnogo radova eminentnih lingvista je napisano na tu temu uključujući Ellis (1997, 2001, 2002), Doughty (2001), Long (1991, 1998), Leeman et al. (1995), Pool (2005a, 2005b), Roberts (1995), Robinson (1995), itd.

Dakle, važno je naglasiti da je mnogo verovatniji uspeh u radu ako nastavnik koristi tehnike koje usmeravaju pažnju polaznika na oblik, formu stranog jezika i ako se u tom procesu permanentno radi na uvećanju prisustva svesti kod usvajanja gramatičkih karakteristika. Drugim rečima, učenje stranog jezika se značajno olakšava i ubrzava ako se pažnja polaznika usmeri na usvajanje pravila upotrebe i potom pravilnu upotrebu jezika. Učenje stranog jezika, nažalost, ne može da se izjednačava sa procesom usvajanja jezika, kako to izgleda u slučaju deteta kada uči svoj maternji jezik. Smatramo da ta ideja ekstremnih zagovornika komunikativnog pristupa nerealna, ma kako privlačno delovala.

Međutim, želimo da još jednom naglasimo da bi bilo pogrešno postaviti učenje gramatike kao osnovni cilj učenja stranog jezika. Cilj je svakako uspešna komunikacija na stranom jeziku, odnosno fokusiranje i na *značenje*, ne samo formu. Tačno je da se komunikativna kompetencija najbolje stvara putem komunikacije ali je gramatika tu odlično sredstvo za „dovođenja značenja u red“. Pružanje autentičnog okruženja za komunikaciju potvrđuje se kao dobra ideja koju će svesrdno podržati nastava gramatike koja nije sebi cilj već samo sredstvo. Citiraćemo reči koje se pripisuju Leibnizu koje će prikladno zaključiti izlaganje ove ideje – „*A language is acquired through practice; It is merely perfected through grammar*“ (Jezik se uči kroz praksu; Samo se usavršava uz pomoć gramatike“).

### 7.3. Istraživanja u oblasti nastave gramatike

Učenje stranog jezika (i gramatike kao njenog sastavnog dela) je previše složen proces da bi se moglo opredeliti za samo jedan pristup, ma koliko nam on ubedljivo delovao. Literatura iz ove oblasti primenjene lingvistike obiluje idejama u vezi sa ovom problematikom, pogotovo kada je reč o faktorima koje treba uzeti u obzir kada se donosi odluka o izboru pristupu koji će u određenoj situaciji biti najuspešniji.

Celce-Murcia (1991) definisala je dve široke grupe faktora koji su od ključnog značaja kada se donose odluke u vezi sa učenjem gramatike. Jedna obuhvata faktore koji se odnose na same polaznike (npr. nivo njihovog znanja stranog jezika, prethodno obrazovanje i sl.), a druga se odnosi na faktore koji imaju vezu sa nastavom (npr. veštine, registri, potrebe ili ciljevi učenja jezika, itd.). Pored ove grupe faktora, mogli bismo spomenuti i mnoge druge kao što su: 1) tipološka razlika između maternjeg i stranog jezika, 2) društveno-psihološke karakteristike polaznika 3) osobine nastavnika 4) osobenosti sredine koja predstavlja slab ili bogat input, itd.

Istraživanja u oblasti nastave stranog jezika a u vezi sa ulogom nastave gramatike se mogu podeliti u tri grupe. Prva obuhvata one studije koje se bave odnosom između nastave stranog jezika (uključujući gramatiku) i različitih pristupa učenju stranog jezika. Ova istraživanja se zovu *komparativna istraživanja*. Druga se odnose na proučavanja koja se bave *ne-intervenističkim* pristupima učenju stranog jezika (Long and Robinson, 1998). Ova istraživanja ispituju u kojoj meri je moguće sticanje znanje stranog jezika „slučajno“, usputno (dok se radi nešto drugo) ili implicitno (a da se toga nije ni svesno), za razliku od eksplicitnog, svesnog, formalnog učenja. Treća grupa istraživanja proučava odnos između eksplicitne nastave gramatike i učenja stranog jezika. Ova istraživanja se nazivaju *intervenističkim* istraživanjima. (Data podela je po Pupura, 2004). Naše istraživanja na određeni način tangira oblasti sve tri grupe istraživanja.

Najpoznatiji predstavnik neintervenističkog pristupa učenju stranog jezika je Prahbu (1987), koji je izveo empirijsko istraživanje u obliku projekta poznatog kao *Komunikativni nastavni projekat (Communicative Teaching Project)* u južnoj Indiji. Ovo istraživanje je imalo cilj da pokaže da je učenje stranog jezika uspješnije kada se odvija u obliku aktivnosti koje su *task-based* a ne *form-focused*, pod uslovom da su zadaci koji se postavljaju pred polaznika primeri smislene komunikacije. Prahbu je u potpunosti odbacivao ideju da znanje jezika ima veze sa sistematičnim izvođenjem nastave gramatike i smatrao je da su rezultati njegovog eksperimenta to i dokazali. Ipak, moramo podsetiti da je ovaj eksperiment bio izveden u sredini gde je engleski jezik drugi zvanični jezik zemlje (SLA) i da je samim tim količina inputa bila neuporedivo veća nego u slučajevima kada ovaj strani jezik nema takav status (FLA).

Međutim, za razliku od Prahbua, istraživači poput Harley i Swain (1984) i Genesee (1987) na drugoj strani sveta i u sredini u kojoj francuski jezik ima sličan status, odnosno predstavlja zvanični jezik zemlje, došli su do drugačijeg zaključka. Oni su nakon proučavanja populacije doseljenika u francuskom delu Kanade ustanovili da ljudi koji su u dužem period (i do nekoliko decenija) izloženi jeziku koji nije njihov maternji, uspevaju da ga usvoje u meri da mogu bez problema da komuniciraju. Međutim, ovi autori ističu da taj nivo znanja francuskog jezika ne uspeva da odgovori na iole zahtevnije kriterijume znanja ovog jezika, pogotovo kada su u pitanju neki morfološki i sintaksički oblici. Drugim rečima, učionica odnosno sredina koja je bogat izvor inputa, sa obiljem komunikativne interakcije, pokazala se nedovoljnom da osim stvaranja uspešne sposobnosti da se komunicira omogućí i visok nivo znanja stranog jezika.

Sličnu ideju zastupaju i Schmidt (1983) i Swain (1991) koji tvrde da iako je moguće usvojiti neke elemente stranog jezika bez eksplicitnog učenja gramatike, većina ljudi to nažalost ipak ne uspeva. Kao dokaz za tu svoju tvrdnju oni navode primer miliona emigranata širom sveta koji žive u stranim zemljama skoro ceo svoj život a ne uspevaju da temeljnije nauče taj strani jezik ili bar ne uspevaju da ga nauče u meri da ostvare sve svoje lične, društvene i poslovne ciljeve. (Skorašnji ilustrativni primer za to, iako ne dolazi iz lingvističkog diskursa, je i žalopojka

nemačke kancelarke u vezi sa očajnim znanjem nemačkog jezika kod najvećeg dela turskih emigranata koji godinama žive u ovoj zemlji).

Gore pomenuti lingvisti se dakle zalažu za određen vid nastave gramatike, uključujući sistematsko ispravljanje grešaka i druge vrste instrukcija koje bi doprinele boljem jezičkom znanju. Njihovo čvrsto uverenje je da samo komunikacija, pa i u slučaju kada se strani jezik uči u sredini u kojoj on predstavlja oficijalni jezik te sredine nije dovoljna, i zaključuju da je neophodna nastava koja će obraćati značajnu pažnju i na formu jezika a ne samo na njegovo značenje.

### ***7.3.1. Načini prezentiranja gramatike***

Kod razmatranja izbora načina za uspešnu integraciju gramatike u nastavu stranih jezika u metodici uglavnom nalazimo dva osnovna metoda. (Thornbery, 1999)

Prvi se vezuje za gramatičko-prevodni metod gde se pravila prvo izlažu a onda uvežbavaju. Međutim, kada se shvatilo da nije dovoljno biti samo tačan u jezičkom izrazu, onda se ovome pridodala faza koja podrazumeva stvaranje, produkciju jezika i koja onda omogućava fluentnost u upotrebi jezika.

Ovaj model nastave je i danas omiljen oblik organizovanja mnogih kurseva stranog jezika. Takođe poznat kao PPP model (*Presentation - Practice- Production*), spomenuti oblik nastave se pokazao pogodnim i za nastavnike i za polaznike. On polazi od pretpostavke da je učenje jezika veština poput bilo koje druge (igranje tenisa, rukovanje kompjuterom) koja se stiče vežbanjem, prateći gore pomenuti sled faza u procesu PPP. To je model koji daje nastavnicima mogućnosti da kontrolišu sadržaj i tempo odvijanja časa, što je od posebnog značaja za manje iskusne nastavnike koji se teže snalaze u nekim situacijama u nastavi koje možda po prvi put susreću. Nastavni program za ovakav model nastave je lakše osmisliti i lakše ga se potom pridržavati.

Kritičari PPP modela zameraju ono što se inače zamera metodama koji naginju gramatičko-prevodnom metodu. Oni smatraju da je kontraproduktivno dati primat tačnosti u odnosu na fluentnost i da nije uputno čekati na postizanje formalne

jezičke perfekcije da bi se tek onda prešlo na komuniciranje. Zalažu se da se ta dva procesa bar paralelno odvijaju.

Drugi model koji se javlja u okviru komunikativnog pristupa učenja jezika je model koji postavlja fluentnost u centar pažnje, ono što se u metodici naziva *task-based* model. Drugim rečima, polaznicima se postavlja „komunikativni zadatak“ koji treba da izvrše. Nastavnik u tu svrhu nastoji da im pomogne tako što će ih uputiti na jezičke funkcije koje će im omogućiti da uspešno izvedu ono što im je zadato. Kada to savlada, polaznik se vraća na postavljeni zadatak i pokušava da ga uz pomoć prethodnog rada sa nastavnikom uradi. Skraćeni naziv ovog modele je TTT (*Task – Teach –Task*). Izbor materijala za ovakav model nastave se vrši na osnovu analize potreba polaznika a ne na osnovu prethodno osmišljenog nastavnog plana gramatike. Obično su to teme vezane za neke komunikativne situacije. Međutim, postavlja se pitanje koji kriterijumi se koriste kod izbora tekstova, njihovog rangiranja, pa i kod procenjivanja prikladnosti tih tekstova. I kako doći do odgovora da li su ti kriterijumi uvek ispravni?

Uzimajući u obzir dobre i loše strane ova dva modela, smatramo da se većina nastavnika u praksi priklanja kompromisu kod donošenja odluke koji model da izabere. Često je to kombinacija i jednog i drugog oblika nastave, što potvrđuje mišljenje koje se često čuje da je svaki nastavnik „pisac svog udžbenika“, u smislu da u zavisnosti od potreba i okolnosti sam bira i stvara najprikladniji model nastave za svoje polaznike.

### 7.3.2. Testiranje gramatike

Pošto su nastava stranih jezika i testiranje blisko povezani procesi, razumljivo je da razvoj različitih teorija i pristupa u učenju i predavanju jezika imalo uticaj na promene u domenu testiranja. Jasno se može videti njihova zajednička evolucija kroz istoriju metodike stranog jezika. Primećuje se pomeranje od analitičkog ka integrativnom pristupu u obe ove oblasti, a taj proces možemo podeliti u tri osnovne faze: gramatičko-prevodnu, strukturalnu i komunikativnu. Sa novim idejama u vezi sa nastavom stranog jezika javljaju se i novi koncepti testiranja. Klasični testovi koji su skoro isključivo obuhvatali proveru znanja pravila upotrebe i građenja jezičkih oblika, zamenili su poslednjih decenija testovi koji imaju cilj da gramatiku testiraju na integralan, odnosno, komunikativan način. To podrazumeva testiranje gramatike za koje primenjeni lingvisti ističu da zapravo ne predstavlja *kominikativno testiranje jezika*, već *testiranje komunikativnog jezika* (Rafajlovićova, 2011). Drugačije rečeno, ono što odlikuje komunikativno jezičko testiranje jeste uvođenje stvarnog, autentičnog jezičkog inputa, a to se ne bi moglo nazvati nekom novom metodologijom testiranja, pošto je teško opisati prirodu instrumenta za testiranje gramatike na komunikativni način. Spomenuta autorka smatra da iako svakako postoje prednosti kod testiranja jezika u komunikativnom kontekstu, za razliku od onog kada se znanje proverava u okviru izolovanih rečenica i izraza, opominje da je teško oformiti kriterijum za ocenu gramatičkog znanja ako se to čini na samo na osnovu testova pisanja ili govora. Dodatni problem je kako jasno proceniti nečije znanje gramatike bez jasno definisanih zahteva u vezi sa strukturama jezika koji treba proveriti? Treba takođe primetiti da takav način testiranja postavlja dodatne zahteve pred nastavnike i predstavlja veliki izazov kada je u pitanju njihova stručnost u vladanju engleskim jezikom. Postavlja se pitanje koliki broj njih može da se se nosi sa takvim izazovom. Iskustvo govori da su nastavnici skloni metodama testiranja koji su već isprobani i koji ih ne dovode u situacije neizvesnosti i nepripremljenosti. Takođe, nastavni planovi i programi su skoro uvek definisani u obliku gramatičkih kategorija koje treba obraditi u toku određenog jezičkog kursa. Sve ove dileme treba imati na



umu kada se govori o aspektima testiranja i izboru vrste testa koji je najdelotvorniji u određenom kontekstu.

Gramatika kao jedan od elemenata jezičke građe može se i treba se testirati, ukoliko je sistematski predavana i uvežbavana. Testiranjem gramatike utvrđujemo u kojem su stepenu učenici ovladali rečeničkim obrascima, da li umeju da proizvedu, prepoznaju ili razumeju gramatički tačnu rečenicu koja sadrži one elemente koji su prezentirani i uvežbavani na časovima (v. Lukić-Domuz, 2001).

Testom gramatike procenjujemo u kojoj meri je polaznik ovladao pravilima i principima koji uslovljavaju korektnu upotrebu jezika i želimo prvenstveno da ustanovimo da li polaznik zna i ume da upotrebi „osnovne strukturne principe jezika (koda)“ (Allen, Widdowson, 1975:89).

Test gramatike treba da utvrdi „u kom stepenu polaznik može da manipuliše, receptivno i produktivno, rečeničnim obrascima, da li ume da razume, prepozna i sam sastavi gramatički korektnu rečenicu, sačinjenu od onih elemenata koji su prezentirani i uvežbavani, ako se radi o testu dostignuća, odnosno da li je u stanju da razume i da se produktivno koristi (manipuliše) onim što bismo uslovno mogli da nazovemo osnovnim rečeničnim obrascima koje određena situacija zahteva“ (Dimitrijević 1999: 135).

Takođe je važno napomenuti i istaći važnosti preciznog određivanja cilja u testiranju gramatike. Da li je to testiranje poznavanja gramatičkih pravila, pravila građenja i forme ili sposobnosti upotrebe jezika?

U testiranju gramatike, s obzirom da test ne može da obuhvati sve što je predavano (kada govorimo o testu dostignuća) od ogromne važnosti je izrada reprezentativnog uzorka gramatičke građe koji bi se našao u tom mernom instrumentu.

U našem istraživanju je takođe korišćen takav reprezentativni uzorak gramatičke građe, kao deo onoga što se planski obrađivalo u eksperimentalnoj nastavi.

Važno je naglasiti da stalno i sistematsko testiranje znanja gramatike podrazumeva ne samo utvrđivanje tačnih, odnosno netačnih odgovora, već na određen način predstavlja izvesnu analizu, odnosno, nalaženje izvora eventualnih grešaka. U

tom slučaju, proces testiranja prelazi u proces učenja. Stoga, na testiranje ne treba gledati samo kao na proces provere znanja i utvrđivanje slabosti, nesigurnosti u načinu upotrebe određene strukture, ili samo kao način ocenjivanja. Jezički i metodski valjano pripremljeni testovi povećavaju stepen usvajanja obrađene građe, i kao takvi pospešuju i olakšavaju učenje.

Autori zbirke testova koje smo koristili u eksperimentu (Dimitrijević, Radovanović, 1999) u predgovoru svoje zbirke testova ističu da je jedan od motiva za pravljenja testova gramatičke građe njihovo ubeđenje da učenje uz pomoć testiranja može da predstavlja dragoceno sredstvo za usvajanje gramatike za koju smatraju da je *centralni deo jezika*, onaj koji se najteže i najsporije uči, i stoga zahteva posebnu pažnju.

## II DEO

### 8. EKSPERIMENTALNA NASTAVA

#### 8.1. Hipoteze

Eksperimentalna nastava je organizovana na način koji ćemo opisati u sledećem segmentu našeg rada, a osmišljena sa namerom da se provere, odnosno, potvrde ili odbace pretpostavke od kojih smo krenuli u našem istraživanju. Uvid u literaturu, a posebno empirijske studije koje se bave ovom tematikom, lično iskustvo u nastavnom radu i dileme proistekle iz njega, nagnalo nas je da postavimo određena pitanja i krenemo od izvesnih pretpostavki. Eksperiment koji smo izveli, smatramo, mogao bi da pruži odgovor u vezi sa tim preispitivanjima.

Dakle, hipoteze od kojih polazimo u našem istraživanju su sledeće:

- 1) *Učenje gramatike ne doprinosi opštem znanju jezika kao stranog.*

Kao što smo već istakli u prvom delu našeg rada, mesto gramatike u učenju stranog jezika tokom istorije je imalo različit značaj u metodici nastave stranog jezika. Ona je ponekad bila glorifikovana a povremeno nipoštaavana i marginalizovana. Nakon doba suverene vladavine komunikativnog pristupa u sedamdesetim i osamdesetim

godinama prošlog veka, većina primenjenih lingvista i metodičara počinje da ukazuje na neophodno prisustvo nastave gramatike u učenju stranog jezika, svakako, ne gubeći iz vida značaj sadržaja poruke koju treba formulisati i komunikativni kontekst. Veliki deo istraživanja (v. uvid u literaturu) upućuje na zaključak da prisustvo formalne nastave gramatike u učenju stranog jezika podiže nivo opšteg znanja jezika. Naš eksperiment je načinjen sa namerom da se to proveriti na uzorku populacije Tehnološko-metalurškog fakulteta u Beogradu.

2) *Ne postoji razlika između učenja engleskog jezika pomoću pristupa koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike i komunikativnoga pristupa.*

Poredeći dva pristupa u nastavi stranog jezika – komunikativnog i onog koji se bazira na formalnoj nastavi gramatike, može se zaključiti da između njih postoje jasne razlike. U uvodnom delu smo opisali ta dva pristupa, a u opisu eksperimentalne nastave ukazaćemo na njihove razlike sa aspekta jezičkih aktivnosti koje su sačinjavale eksperimentalnu nastavu. Nastava koja se paralelno odvijala sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom bila je u skladu sa principima ova dva pristupa, a rezultati eksperimenta i njihova analiza će pokazati da li ima razlike u efektima ova dva tipa nastave na opšte znanje engleskog jezika kao stranog.

3) *Pol kao faktor ima uticaja na uspeh u učenju stranog jezika (na uzorku ispitanika u eksperimentu).*

Mnoge studije (pre svega iz oblasti psihologije) ukazuju da postoje razlike u načinu kako različiti polovi uče bilo koju materiju, pa tako i strani jezik (Wertheimer et al., 1964). Iskustvo nastavnika u praksi takođe potvrđuje tu tezu. Većina njih obično ukazuje na veću odgovornost, marljivost, urednost devojaka u odnosu na muškarce. S druge strane, muškom polu se često pripisuje veća samouverenost i snalažljivost. Svakako, ovo je generalna procena koja uvek ima izuzetaka. Ipak, pol je faktor kome se u svim istraživanjima obraća dužna pažnja. Iz tog razloga, i mi u ovom eksperimentu želimo da proverimo da li postoji razlika u uspehu koji će pokazati žene i muškarci na ovom uzorku populacije.

## 8.2. Opis nastave

Engleski jezik se na Tehnološko-metalurškom fakultetu u Beogradu sluša na I godini osnovnih studija kao Engleski jezik I u I semestru i Engleski jezik II u II semestru, sa fondom časova 1+1 (jedan čas predavanja i jedan čas vežbi).

Polaznici kursa dolaze na nastavu engleskog jezika posle pretpostavljenih osam godina učenja ovog stranog jezika. Neki dolaze iz gimnazija, gde je fond časova stranih jezika veći i kriterijumi viši, neki iz stručnih škola, sa manjim fondom časova i manje ambicioznim planom i programom nastave stranih jezika.

Znanje polaznika je po pravilu veoma neujednačeno i to predstavlja zapravo najveći problem u radu u nastavi engleskog jezika. Pretpostavljeno predznanje se nikako ne podrazumeva i tu nalazimo često velike razlike između studenata koji odlično vladaju vim stranim jezikom, koji su čak i boravili po godinu dana u zemlji engleskog govornog područja, recimo u okviru školskih razmena, a na drugoj strani imamo studente koji nemaju čak ni elementarno znanje gramatike i leksike. Osmisliti uspešan plan i program za ovako heterogenu grupu je veoma složen, gotovo nemoguć zadatak, pogotovo što svi oni slušaju kurs u okviru iste grupe jer ne postoje organizacioni uslovi za drugo rešenje. Jedino što nastavnik može da sugeriše polaznicima sa nedovoljno dobrim znanjem je da dodatnim radom i naporom nadoknade ono što nije naučeno na vreme i da tako osposobe sebe da nesmetano prate nastavu, uz poziv na češće konsultacije kod predmetnog nastavnika.

**Pol ispitanika.** Iako postoji uverenje da se na tehničke fakultete upisuju uglavnom muškarci, Tehnološko-metalurški fakultet predstavlja svojevrsan izuzetak. Ovde ima skoro redovno veći broj devojaka (oko 60 do 70%) na svakoj novo upisanoj I godini. Ta činjenica nije zanemarljiva jer znamo iz metodike da postoje razlike u učenju kada su polovi u pitanju. Važnost pola, kao jednog od činilaca u učenju stranog jezika, isticali su Wertheimer i Scherer (1964) i tvrdili da su devojke su po prirodi nešto odgovornije, urednije, čak i marljivije dok muškarci često pokušavaju da ostvare uspeh uz pomoć svoje snalažljivosti. To je naravno uopštena procena koja

uvek ima izuzetaka ali se bazira na opsežnim psihološkim istraživanjima iz te oblasti. Naše istraživanje ima za cilj da utvrdi uticaj tog faktora na uzorku studentske populacije koji smo proučavali.

I godinu upisuje svake godine preko 200 studenata i oko 90% posto njih sluša engleski jezik kao strani, odnosno toliki broj je imao taj strani jezik u osnovnoj i srednjoj školi.

Nastava se odvija u okviru 3 grupe (po otprilike 70 do 80 studenata) ali časove u proseku pohađa po 20-30 studenata. Ovo eksperimentalno istraživanje će se odvijati na tolikom uzorku (po 25 ispitanika), i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi. Napominjemo da se neka eksperimentalna istraživanja iz oblasti primenjene lingvistike odvijaju i na manjim uzorcima (Williams, 1999; Pool, 2003; Willson, 2005).

**Socio-ekonomski status** studenata predstavlja činilac koji može imati određenu ulogu u uticaju na uspeh u učenju, bez obzira na faktor intelegencije. Studenti koji potiču iz porodica sa višim društveno-ekonomskim statusom ili čiji roditelji imaju visoko obrazovanje postižu bolje rezultati u učenju, u odnosu na studente čiji roditelji imaju niži društveno-ekonomski status ili obrazovanje, kako tvrde Krech & Cruchfield (1961). Taj faktor svakako utiče na lakši pristup literaturi, rečnicima, priručnicima, radu na kompjuteru, mogućnosti putovanja u inostranstvo, itd. Analiza opisa ispitanika u našem istraživanju pokazuje da su ispitanici bili izjednačeni po tom kriterijumu.

**Inteligencija** je svakako faktor koji ima značajan uticaj na uspešno učenje stranog jezika, kao ko kod bilo koje vrste sticanja znanja. Postoji veliki broj istraživanja na ovu temu (npr. istraživanje koje se bavi korelacijom intelegencije i učenja gramatike; v. Domuz - Lukić, 2001.). Intelegencija je faktor koji zaista dosta utiče na bilo koji vid učenja ali moramo da primetimo da često nije i odlučujući faktor. Marljivo učenje i jaka motivacija skoro uvek mogu da kompenzuju, do određenog nivoa, niži koeficijent inteligencije i omogućiti uspešno usvajanje i ove materije. Ova činjenica je i razlog za odluku da taj faktor ne ispitujemo u ovom eksperimentu.

U nastavku ovog dela želeli bismo da se osvrnemo na neke od specifičnosti učenja stranog (engleskog) jezika na nefilološkim fakultetima, odnosno na nastavu jezika u funkciji struke. Smatramo da bi to bilo potrebno imajući u vidu činjenicu da se ovo istraživanje odvijalo u sredini gde se engleski jezik predaje i uči sa ciljem da posluži kao sredstvo za funkcionisanje i napredovanje u struci koja se proučava i koja će biti profesija nakon svršetka visokog obrazovanja. Pored toga, jedan od navedenih ciljeva našeg istraživanja je utvrđivanja specifičnosti nastave stranog jezika na nematičnim fakultetima.

**Engleski za specijalne namene (ESP)** je tokom poslednjih nekoliko decenija postao predmet velikog interesovanja i zučnih rasprava kako teoretičara nastave stranih jezika, tako i nastavnika u praksi. Šta je zapravo ESP i šta nastava ovakvog engleskog jezika treba da obuhvata?

Značaj ove oblasti se uočava nakon II svetskog rata, kada dolazi do naglog razvoja tehnologije i intenziviranja komunikacije u okviru svih struka. Poslednje decenije dvadesetog veka se odlikuju pravom eksplozijom znanja i razvojem nauke, što je rezultiralo poplavom novih pojmova i naziva u okviru jezika struke i stvaranjem nove sintakse i novog stila koji se u određenoj meri razlikuje od standardnog jezika. (Više o ovoj temi v. Dudley-Evans, 2001 i Harding, 2007).

Engleski jezik, sticajem mnogih okolnosti u koje ne bismo ulazili ovde, postaje *de facto* univerzalno sredstvo sporazumevanja u svetskim rezmerama u okviru ove vrste komunikacije. Tada počinje razvoj njegovog novog aspekta – engleski za posebne, specijalne namene. Razvoj lingvistike je takođe dosta uticao na ovu oblast. Moderna lingvistika pomera svoj fokus na način na koji se jezik koristi u stvarnoj komunikaciji. Mnogi teoretičari počinju da ističu razliku između govornog i pisanog jezika, a potom zaključuju da u određenom kontekstu engleski dobija i druge, posebne karakteristike. Naglašava se i značaj analiziranja potreba polaznika kurseva (*need analysis*) u zavisnosti od oblasti struke kojom se bave. Inženjeri, lekari, ekonomisti, tehnolozi i drugi stručnjaci imaju potrebu da u okviru svoje oblasti koriste engleski jezik da bi čitali literaturu, prevodili tekstove, razmenjivali elektronsku ili običnu poštu, izlagali na stručnim skupovima, bili aktivno uključeni u međunarodne projekte,

ali i vodili običnu svakodnevnu konverzaciju. Postavlja se pitanje kako ih za to uspešno osposobiti.

Smatramo da je kao prvo i osnovno neophodno *dobro znanje opšteg engleskog jezika*. Svi nastavnici koji su bili u prilici da predaju neki oblik Engleskog za specijalne namene znaju da je to osnovni preduslov i da je potrebno postići određeni nivo znanja gramatike i leksike, ali i komunikativne sposobnosti, da bi to znanje zaista dobilo upotrebljiv oblik potreban današnjim stručnjacima. Zato dobar kurs ESP mora da obnovi i utvdi znanje opšteg engleskog i izlišno je reći da ovakav tip kursa ne bi smeo ni da bude namenjen početnicima koji tek uče osnovne pojmove stranog jezika. (Jovanović, 2011)

Ako je ovaj prvi i osnovni uslov zadovoljen, odnosno slušaoci se dobro služe opštim engleskim, šta kurs ESP treba da im ponudi? Da li je cilj učiti ih osnovnim pojmovima iz oblasti kojom se bave, podučavati ih kako se odvijaju određeni procesi, kako se izvode neki eksperimenti? Mišljenja smo da bi to bio pogrešan put. Stručnjacima iz bilo koje oblasti nije potrebna nastava engleskog jezika da bi shvatili hemijske reakcije, fiziologiju organizama, ekonomske parametre, osnove arhitekture ili bilo koje druge oblasti. Naprotiv, ono što njima treba je da razviju svoje jezičke sposobnosti u okviru konteksta struke kojom se bave.

Specifičnosti kursa ESP je u *izboru* materijala za čitanje ili slušanje i u izboru leksike u okviru vežbanja iz gramatike i vokabulara ( kao npr. Water boils at 100 degrees). Takođe je široko raširena zabluda je da ovaj tip nastave treba pre svega svesti na učenje stručne terminologije. Zapitajmo se da li naši studenti na fakultetima uopšte imaju predmet koji ih uči stručnim izrazima iz oblasti koju proučavaju ili oni to znanje stiču postepeno i reklo bi se neosetno. Zašto bi se to onda radilo samo u nastavi stranog jezika?

Ono što kurs ESP treba da pruži je pre svega upućivanje na samostalni rad. Učiti kako se uči strani jezik se smatra jednom od važnih jezičkih veština. Naši studenti na nefilolškim fakultetima uče engleski jezik u proseku jednu do dve godine (na TMF-u samo jednu godinu). Njima je strani jezik svakako od pomoći na fakultetu, ali će tek pravu potrebu da ga koriste imati kada završe fakultet i dobiju posao u struci. Važno je da znaju terminologiju ali još je važnije da znaju kako i kada da je



koriste. Značajno je da znaju da dobro čitaju ali značajno je i da shvate razlike u čitanju rezimea, teksta, udžbenika; da shvate kako se čitajući traži ideja, kako ne mora sve da se čita da bi se shvatila poenta teksta, itd.

Pritom, svakako bismo naglasili da dobar odabir stručnih tekstova za rad u nastavi može da bude dobar podsticaj i motivacija za veće angažovanje slušaoca jer im je takva materija zasigurno zanimljiva, imajući u vidu da su tu oblast izabrali za svoj životni poziv. Nastavnik stranog jezika to može da iskoristi kao dobru šansu da uspešno angažuje svoje slušaoce da aktivno i drage volje sudeluju u radu. Motivacija je i ovde kao i u sličnim kontekstima ključna reč za uspeh.

Međutim, stručni tekstovi ne bi morali da budu engleska verzija gradiva koje se proučava na fakultetu ili na nekim drugim kursevima. Mnogo bolji izbor bi bio neki članak ili novije istraživanje iz stručnih časopisa, stranica sa interneta sa novim, zanimljivim podacima, provokativnim tezama i pretpostavkama. Takav tekst bi zagolicao pažnju polaznika i prosto ih naterao da se aktivno uključe u razgovor na engleskom jeziku, da željno pročitaju ponuđeni tekst i da se sa žarom upuste u polemiku na ponuđenu temu. Još jedna posledica ovakvog izbora bi bilo ohrabrivanje polaznika da sami traže i nalaze slične tekstove, aktivno i samostalno koriste rečnike i priručnike, uključuju se u stručne rasprave na internetu. Takve aktivnosti će dodatno poboljšati njihovo znanje engleskog jezika, povećavati njihovu samouverenost u komunikaciji, i usmenoj i pismenoj, a u isto vreme obogatiti znanje iz struke kojom se bave.

Naš eksperiment je izveden na Tehnološko-metalurškom fakultetu sa studentima I godine osnovnih studija u okviru kursa iz engleskog jezika. Nastavni program stranog jezika obuhvata dva semestra učenja engleskog jezika sa po dva časa nedeljno po grupi. Sam kurs se sastoji iz dva paralelna procesa učenja. S jedne strane, uključuje učenje, odnosno obnavljanje opšteg engleskog jezika, čije je znanje, kao što smo prethodno naglasili u ovom istraživanju, preduslov za učenje bilo kog oblika jezika struke. Drugi proces učenja se odnosi na proučavanje i usvajanje svih onih specifičnosti jezika za specijalne namene (u našem slučaju oblast tehnologije i metalurgije, odnosno primenjene hemije, fizike i matematike) a koji se odnosi na posebne oblike leksike, sintakse, registra, i svakako gramatičke građe, svojstvene

ovom jeziku. Govoreći o uslovima i ciljevima nastave stručnog jezika na fakultetima Perić (1995) primećuje da se on izučava u okviru specifičnog plana i programa studija i dodaje: “Takvi tečajevi predstavljaju završnu fazu učenja stranog jezika u prethodnom školovanju, te podrazumevaju utvrđen prag znanja polaznika, pre svega u odnosu na gramatičku strukturu stranog jezika” (ibid.:21). Dakle, znanje gramatike i u kontekstu jezika struke ima svoju značajnu ulogu iako se to generalno ne uočava u raspravama vezanih za problematiku stranog jezika za specijalne namene. Odnosno, specifična retorika koja vlada u jeziku struke formulisana učestalim, dominantnim strukturama i šemama koje daju pečat takvom stilu se između ostalog baziraju na gramatičkim strukturama. One uglavnom podrazumevaju “pasivne konstrukcije, nominalizacije koje zamenjuju pun glagolski izraz, kao i redukcije zavisnih rečenica na fraze sa nefinitnim glagolom. Ovakve konstrukcije sužavaju bogatstvo izraza, ali se njima u većoj meri postiže konciznost i operativnost” (Perić, 1995:23).

Specifičnost, ali i manjkavost mesta engleskog jezika u opštem nastavnom planu Tehnološko-metalurškog fakulteta na koju želimo da ukažemo je činjenica da je se strani jezik predaje samo na I godini fakulteta, kada studenti uče osnovne pojmove iz oblasti kojom će se baviti i uglavnom proučavaju fundamentalne nauke (hemiju, fiziku i matematiku). Ovaj sticaj okolnosti ne daje mogućnost da se jezik struke predaje u ozbiljnijem i obuhvatnijem obliku, jer kao što smo naglasili, besmisleno bi bilo očekivati da studenti uče na engleskom jeziku ono što još uvek nisu učili na maternjem. Ta okolnost neminovno dovodi do naglašenije dominacije nastave opšteg engleskog jezika nego što bi to bio slučaj kada bi se ovaj predmet predavao na višim godinama studija. Perić (1995) razmatrajući optimalno mesto stranog jezika struke u nastavnim planovima i programima fakulteta u vezi sa tim ističe: ”To znači da je prva godina studija najmanje pogodna za nastavu, jer se u tom slučaju na jeziku koji se uči istovremeno mora da savlađuje studentu nepoznata sadržina koja će biti predmet studija u jednoj kasnijoj fazi. Šta više, takvo opredeljenje podrazumeva da nastavnik stranog jezika uvodi studente u određene naučne discipline umesto da se odvija didaktička interakcija u kojoj obe strane, nastavnik i student, u određenom stepenu poznaju materiju” (str.23).

**Zaključak.** Uz izneta zapažanja, opaske i kritike u vezi sa nastavom engleskog jezika na Tehnološko-metalurškom fakultetu u Beogradu, želimo da zaključimo da je taj kurs pružao dovoljno dobar okvir za ispitivanje mesta i značaja formalne nastave gramatike, koja je, uvereni smo, neophodan preduslov kako za opšte znanje ovog stranog jezika, tako i za bilo koji drugi oblik znanja stranog jezika, kao što je i engleski za specijalne namene, odnosno jezik struke.

### *8.2.1. Dužina eksperimentalne nastave*

Dužina eksperimentalne nastave je uvek veoma važan faktor jer od nje zavisi tumačenje i pouzdanost dobijenih podataka na kraju eksperimenta. Dužina eksperimenta se uglavnom kreće od nekoliko nedelja do jedne godine.

Eksperimentalna nastava odnosno njena dužina zavisi delom i od predmeta istraživanja. Na primer, usvajanje nekoliko morfema može da traje nekoliko nedelja. Drugim rečima, sa povećavanjem obima i složenosti jezičke građe čije je usvajanje tj. stepen usvajanja predmet eksperimentalne nastave zahteva znatno veću dužinu. Dužina eksperimentalnog istraživanja može da zavisi i od starosne dobi subjekata u datom eksperimentu. Ako su u pitanju deca, eksperimentalno istraživanje je kraće nego kod odraslih, pošto se priroda usvajanja i učenja jezika razlikuje između dečijeg uzrasta i odraslih. (O aspektima testiranja v. Bachman 1990; Dimitrijević, 1999)

Razlika u dužini trajanja eksperimentalne nastave je delom uslovljena i aktivnošću subjekata. Ako je reč o studentima (kao u našem slučaju) učenje jezika zavisi od njihovih obaveza nasuprot onim subjektima koji nemaju obavezu poput pripremanja ispita.

Polazeći od svega navedenog mi smo se odlučili na period od tri meseca. Smatrali smo da je dužina od jednog semestra (15 nedelja), koja nije ni previše kratka ni suviše duga, optimalna, s obzirom da su subjekti u našem istraživanju odrasle osobe i studenti a ne deca, ili učenici mlađeg školskog uzrasta.

Okolnosti koje su takođe uticale na izbor ovog vremenskog perioda su sledeće: raspored predavanja, vežbi i ostalih obaveza studenata na Tehnološko-

metalurškom fakultetu je veoma obiman, studije vrlo zahtevne, tako da nismo želeli da ovaj eksperiment duže remeti njihov rad, pa i u okviru nastave engleskog jezika s obzirom da je rad po grupama bio specifičan i u određenoj meri odstupao od uobičajenog rada na ovom kursu.

Drugi razlog jeste činjenica da u sličnim uslovima, eksperimentalnim, kada se primenjuju dva uzorka, jedna grupa gubi ili je na neki način oštećena, nezavisno od toga šta eksperimentator misli o tome.

Treći razlog za odluku da ovaj eksperiment ovoliko traje je sam izbor nastavne građe koja je testirana. Naime, nastavni program je zapravo bio program koji pokriva ono što su studenti već radili, ili trebalo da urade u srednjoj školi. Na samoj nastavi ovo gradivo je samo bilo ponavljano, uvežbavano i utvrđivano. Mada ova okolnost može delovati kao olakšavajuća, i u izvesnoj meri ona i jeste, iskustvo u dugogodišnjem radu pokazuje da znanje s kojim se dolazi iz srednje škole na fakultet često nepotpuno, u manjoj ili većoj meri, a i kada je na zavidnom nivou treba ga osvežiti i proširiti.

### **8.2.2. Udžbenici, gramatike i priručnici korišćeni u toku izvođenja eksperimenta**

U eksperimentalnom radu koristili smo sledeće udžbenike, gramatike, priručnike i zbirke testova:

*English Grammar in Use*. Raymond Murphy. CUP, 1993. (u radu sa eksperimentalnom grupom)

*Grammar Games*. Mario Rivnoluceri. CUP, 1990. (u radu sa eksperimentalnom grupom)

*Language to Go*. Araminta Crace and Robin Wileman. Longman, 2006. (u radu sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom)

*Themes*. Alan Matthews, Carol Read. Collins, 1988. (u radu sa kontrolnom grupom)

*For and Against*. L.G. Alexander. Longman, 1978. (u radu sa kontrolnom grupom)

*Test Your English*. Naum Dimitrijević, Karin Radovanović, 1992. (kod testiranja)

*English Tests*. Naum Dimitrijević, Karin Radovanović, 1995 (kod testiranja).

U nameri da detaljnije opišemo eksperimentalnu nastavu, odnosno, sve njene segmente, u nastavku ćemo dati pojedinačan opis svakog navedenog materijala koji nam je bio od pomoći u ovom istraživanju. Opis će biti izveden po gore navedenom redu. U ovom delu prikazaćemo sadržaj i namenu ovih knjiga, a nakon toga ćemo objasniti kako smo ih koristili u samoj eksperimentalnoj nastavi (u poglavlju o jezičkim aktivnostima na časovima).

### *English Grammar in Use* (Raymond Murphy)

Poznata i popularna gramatika Cambridge University Press-a poslužila nam je u radu sa kontrolnom grupom da se ponovi, proveriti znanje vezano za osnovne strukture jezika, pravila građenja i upotrebe. Njena omiljenost kod nastavnika pri izboru ovakvog tipa priručnika za rad u nastavi zasniva se na sledećim razlozima:

- Koncept knjige je jednostavan i jasan: gramatička objašnjenja su na levoj strani a na desnoj vežbanja koja služe da se proveriti da li su objašnjenja pravilno shvaćena.
- Gramatička objašnjenja i vežbanja su objedinjena u jednu celinu.
- Gramatička pravila su izložena jasnim jezikom, upotpunjena su velikim brojem primera i zanimljivim ilustracijama.
- Jezička građa je organizovana određenim redosledom ali nastavnik, odnosno polaznik, može koristiti segmente ove gramatike redosledom koji je u skladu sa ličnim potrebama.
- Priručnik se može koristiti i u samostalnom radu ali i kao dopunsko sredstvo na času.
- Uključuje dodatak sa nepravilnim glagolima, frazalnim glagolima, skraćenicama, i sl.
- Sadrži i deo sa rešenjima svih vežbanja, što je takođe dragoceno za samostalni rad polaznika.

Smatramo da je ova gramatika poslužila kao praktičan, jednostavan, a opet, efikasan način da se proveriti, dopuni i utvrdi znanje eksperimentalne grupe. Ilustracije, crteži, koje ona takođe sadrži, čine je privlačnim, vedrim sredstvom u savlađivanju ponekad napornih i zahtevnih zadataka.

## *Grammar Games* (Mario Rinvoluceri)

### *Cognitive, affective and drama activities for EFL students*

*Gramatičke igre* su priručnik sa materijalom za nastavnike. On sadrži različite vrste didaktičkih igara koje mogu da se organizuju na časovima engleskog jezika. Svaka pojedinačna igra se fokusira na određenu gramatičku strukturu. Izbor gramatičkih jedinica je vrlo sveobuhvatan i pokriva sve bitnije ajteme koji se inače susreću u testovima gramatika (glagolske oblike, od infinitiva do kondicionala, veznike, članove, zamenice, itd.) Cilj ove knjige je da integriše gramatiku u nastavu stranog jezika na nov, motivišući i jednostavan način. To postiže na sledeće načine:

- Gramatika se uči, uvežbava na zabavan način, kroz međusobnu komunikaciju nastavnika i polaznika, koristeći tehnike koji uključuju sve prisutne u rad na času.
- Pristup, koji autori karakterišu kao humanistički i afektivni, uspeva da pokrene sve polaznike na razmišljanje i delovanje.
- Za igre su potrebna jednostavna sredstva poput kockica, olovke i papira ili materijala koji treba kopirati.
- Sve igre su prethodno proverene i testirane od strane autora u nastavi.
- Materijal je predviđen za sve nivoe učenja jezika, od početnog pa do viših.
- Igre su vrlo raznolike: igre takmičenja, igre za koje je potrebna međusobna saradnja, igre zapažanja, igre uz koje se uči gramatika kroz igranje uloga, i sl.

Navešćemo naslove nekih od ukupno 56 igara uvrštenih u ovaj priručnik koji mogu da pruže ideju o tome kako je on osmišljen: *Headless sentences, The dice and grid game, Auction, Grammar tennis, Grammar monopoly, Your words – my game, From pattern sentence to poem, Right what seems wrong and wrong that seems right, Brain storming structures, Things I wish I'd known at 18, From word to story, Verbs to story*, itd.

Autor priručnika predlaže da se ovaj tip aktivnosti može koristiti kao vrsta dijagnostičkog testa pre nego što se započne obrada neke gramatičke strukture, posle prezentacije neke gramatičke jedinice da bi se proverilo koliko je dobro savladana, ili kao revizija pređenog gradiva. On takođe navodi neke prednosti ovakvih igara:

studenti kod izvođenja ovakvih aktivnosti preuzimaju odgovornost za sopstveno donošenje zaključaka u vezi sa gramatikom; nastavnik može da otkrije šta polaznici ne znaju na nenametljiv način, bez potrebe da bude u centru pažnje; ozbiljan posao učenja gramatike može da se izvede na lak i zabavan način, a da pritom svi učestvuju u radu tokom perioda od 15- 30 minuta intenzivnih aktivnosti.

Svaka lekcija ima istu formu koja se sastoji od uvodnog dela sa podacima o gramatičkoj jedinici koja se obrađuje, nivou znanja za koji je data igra namenjena, trajanju zamišljene aktivnosti i materijala koji je potreban za njeno izvođenje. Nakon toga, slede uputstva za organizovanje igre i prateća vežbanja.

Ovaj priručnik je zaista bio osveženje u radu sa eksperimentalnom grupom. Studenti su sa zadovoljstvom učestvovali u aktivnostima koje nudi, oduševljeni što učenje gramatike može da bude između ostalog i dobra zabava.

#### *Language to Go* intermediate (Araminta Crace and Robin Wileman)

Udžbenik koji predstavlja zvaničan materijal u radu na kursu engleskog jezika u okviru nastavnog plana i programa Tehnološko-metalurškog fakulteta, poslužio je u eksperimentalnom radu sa obe grupe ispitanika. Namenjen je onom tipu nastave engleskog jezika u kojoj je za kratko vreme moguće ponoviti i utvrditi ključne segmente ovog stranog jezika. S obzirom da je opšti engleski bitan deo kursa, bilo je od vitalnog značaja izabrati udžbenik koji može za kratko vreme, efikasno, fokusirano, obraditi sve segmente predviđenog nastavnog plana. Svaka od 40 lekcija, (koliko ih je ukupno u knjizi) je osmišljena da traje oko 60 minuta. Započinje delom koji sadrži izabrani vokabular i nastavlja se materijalom za slušanje ili čitanje sa konstrukcijama koje treba da budu u fokusu pažnje. Zatim sledi prezentacija oblika i značenja izabranih konstrukcija u odgovarajućem kontekstu, a posle toga dolaze vežbanja koja treba da provere prethodno obrađeni deo. Nakon toga, studenti su spremni da pređu na deo pod nazivom *Get talking* ili *Get writing*, finalne aktivnosti koje podrazumevaju ili razgovor na određenu temu ili pisanje eseja sa instrukcijama da se to uradi na način koji će uključiti upotrebu vokabulara i gramatičkih konstrukcija koje su uvežbavane na času.

Imajući na umu važnost motivacije za uspešan rad na času, autori su se potrudili da pronađu teme koje će biti interesantne odraslim polaznicima kursa, u našem slučaju, studentima. To su tekstovi, odnosno materijali za slušanje, koji mentalno i jezički stimulišu studente. Navešćemo naslove neke od lekcija koji ilustruju takvu tematiku: *Are you a morning person?*, *What's in a name?*, *Career paths*, *Corporate spying*, *Teamwork*, *Money matters*, *Less is more*, *A star is born... or made?*, *The future of toys*, *Tomorrow world*, *Honeymoon horrors*, *A winning formula*, *If only...*, itd. Udžbenik je osmišljen tako da se ciklično vraća na iste delove nastavnog programa, gde se različiti aspekti jezika, kao što su vremena, vokabular ili jezičke funkcije ponovo izlažu i utvrđuju. Prednost ovakvog pristupa je u tome što se različite strukture na taj način obnavljaju, znanje konsoliduje i proverava. Glavni delovi svake lekcije su gramatika i vokabular. Gramatički deo je zamišljen kao segment u kojem se studentima daju primeri sa određenim strukturama a oni pozivaju da sami ili uz pomoć nastavnika, dođu do zaključaka u vezi sa njihovim oblikom i značenjem. Što se tiče vokabulara, on je prezentovan u obliku pojedinačnih reči ali i u okviru grupe reči, idioma, koje se obično susreću u govornom i pisanom diskursu.

Sve četiri veštine (čitanja, razumevanja govora, pisanja i govora) su zastupljene u ovom udžbeniku. Veštini govora je posvećeno najviše pažnje, u okviru dela *Get talking* i u vežbanjima koje podrazumeva rad u parovima ili u grupi. Vežbanja čitanja i razumevanja govora ponekad sadrže jezik koji je nešto zahtevniji za nivo ovog kursa ali to je urađeno sa namerom da se studentima pruži kontekst što realnije, životnije situacije u kojima se engleski jezik koristi. Vežbe pisanja su uglavnom zamišljene kao dodatni rad (u našem slučaju je bio određen za rad kod kuće - domaći rad), pošto nije spadao u interaktivan tip aktivnosti koji je ovaj udžbenik namenio za rad na časovima. Zadaci pisanja su uglavnom bili u obliku eseja na određene teme, koje bi nastavnik kasnije pročitao, ispravio i vratio studentima kao vrstu *feedback-a*.

Pažnja se u lekcijama obraća i na izgovor, kada god se to smatra potrebnim, skretanjem pažnje na akcente u rečima i rečenicama i isticanjem određenih oblika intonacije.



Udžbenik sadrži i dodatak sa još jednim brojem dodatnih jezičkih vežbanja (u slučaju da čas traje duže od 60 minuta) i delom sa gramatičkim objašnjenjima (*grammar reference*) koji predstavlja deskripciju gramatičkih jedinica obrađenih u lekcijama. Takođe, na kraju knjige se nalaze rešenja svih vežbanja u knjizi, koja mogu da budu dragocena u samostalnom radu polaznika.

U našem istraživanju koristili smo ovaj udžbenik za rad sa obe grupe, kontrolnom i eksperimentalnom. Razlika je postojala u izboru aktivnosti (i načinom njihovog izvođenja) koje smo odabrali za rad sa svakom pojedinačnom grupom u zavisnosti od pristupa koji smo primenjivali, a u skladu sa idejom i ciljevima naše studije. O tome više reči u delu o jezičkim aktivnostima na časovima.

#### *Themes* (Alan Matthews, Carol Read)

Ovaj priručnik je živa i vizualno atraktivna knjiga koja sadrži zbirku autentičnih i stimulativnih tekstova. Oni uglavnom obuhvataju članke, intervju, reklame, oglase iz novina, ali i razne fotografije, karikature, tabele, crteže. Ukupno 30 lekcija je organizovano unutar 4 dela, od kojih svaki tretira jednu vrstu tematike: *You and Other People*, *You and Your Environment*, *You and the Media*, *You and Alternatives*. Namera autora je da svaka lekcija bude od pomoći u razvijanju sve četiri jezičke veštine (govor, razumevanje govora, pisanje i čitanje) na integrativni način, ali sa akcentom na govoru. Priručnik pruža širok izbor autentičnih, interesantnih tematskih materijala koji će ohrabriti studente da razmišljaju i da učestvuju u razrednim aktivnostima i iznose svoje mišljenje. Takođe je njegov cilj da proširi vokabular polaznika i da pospeši zajednički rad u obliku grupnog rada, odnosno rada u parovima. Koncipiran je tako da se na početku određeni materijal čita ili sluša, nakon čega slede komunikativne aktivnosti. Iako se najviše radi na razvijanju veštine govora, svaka lekcija ima deo posvećen vežbanju veštine pisanja. Navešćemo neke od interesantnijih tema iz ove knjige: *Body Shapes and Behaviour*, *Faces*, *Give Us Our Daily Drugs*, *Travel to Work*, *Sharing a Home*, *The Soap Opera*, *The Language of Advertising*, *Consumer Discrimination*, *A Change is as Good as a Rest*, *Vegetarianism*, *Super Race?*, *Who's Afraid of the Silicon Chip?*, itd. Na kraju priručnika je deo koji je posvećen jezičkim funkcijama i konstrukcijama koje su se

obrađivale u lekcijama. One su posebno naslovljene na sledeći način: Asking for and Giving Opinions, Explaining and Justifying, Asking for and Giving Clarification, Expressing Agreement and Disagreement, Interrupting, Describing People, Introducing Oneself and Giving Personal Information, Talking about Likes and Dislikes, Expressing Preferences, Making Complaints, Talking in Favour of or Against a Proposal, itd.

*For and Against* (L.G. Alexander)

Priručnik čije se prvo izdanje pojavilo još krajem šezdesetih godina i koji je doživeo mnogo ponovljenih izdanja, ostaje popularan materijal poznat svakom nastavniku engleskog jezika. Njegova aktuelnost, kako temama koje tretira, tako i pristupom i tehnikama u radu koje sugerise, čini ga popularnim priručnikom koji predstavlja dragocenu pomoć u radu na časovima posvećenim komunikativnim aktivnostima, odnosno razvoju jezičke veštine govora.

Iako namenjen polaznicima višeg nivo kursa engleskog jezika (što bismo definisali kao nešto viši nivo u odnosu na znanje naših subjekata), smatrali smo da može biti pogodan za nastavu koja se zasniva na komunikativnom pristupu, u radu sa kontrolnom grupom. Praksa na časovima je to i dokazala.

Priručnik sadrži 30 celina, koje se sastoje od eseja koji se bavi određenom temom (u izvesnom smislu kontraverznom, provokativnom), a potom slede beleške, odnosno argumenti za i protiv teze koja se iznosi u tekstu. Tekstovi eseja su u proseku dugi 500 reči i zastupaju samo jedan način gledanja na problematiku koja se iznosi. Stil pisanja je lak, neformalan, ponekad kolokvijalan. U tekstovima se, dakle, zastupa samo jedan definisan stav i sam pristup u izlaganju ideje je često provokativan i ponekad namerno doveden do krajnosti. Namera je zapravo na svaki način motivisati polaznike da se uključe u raspravu na času, pa makar se pritom naljutili i razbesneli idejama koje čuju. Eseji se bave različitim temama koje se inače susreću u dnevnim novinama, na radiju i televiziji. Neke od tih teme su ozbiljne, dok se neke odnose na lakšu problematiku. Testovi nisu gradirani po jezičkom kriterijumu već po težini tema kojima se bave, od manje ozbiljnih (u prvom delu knjige) ka ozbiljnijim (u drugom delu).

Drugi deo lekcije, koji sledi nakon eseja sa iznesenim stavom, sastoji se od niza ključnih reči, ideja, koje podržavaju argumente za ideju koja se iznosi i protiv argumente.

Na kraju knjige je navedeno još 40 tema o kojima bi se moglo raspravljati na sličan način na času.

Smatramo da je ovaj priručnik može da bude koristan nastavniku da uspešnije organizuje komunikativne aktivnosti na času. Obično je takve časove teško isplanirati i nastavnik često nije siguran u kome pravcu razgovor može da ode. Faktore koje je teško predvideti su (ne)zainteresovanost polaznika za ponuđene teme, lični faktori poput stidljivosti odnosno govornosti, pa do okolnosti kakvi su vreme održavanja časa ili raspoloženje u grupi. Ponekad se dešava da svi polaznici rado učestvuju u razgovoru, a ponekad se samo manja grupa nametne u iznošenju svog mišljenja dok ostali nemo slušaju. Takva situacija može da ispuni nastavnika osećajem nedovoljne kontrole i haotičnosti u radu na času.

Ova knjiga je od pomoći da se takva moguća haotičnost izbegne, pružajući materijal koji može da se koristi za rutinska uvežbavanja sa onim polaznicima koji baš i nisu raspoloženi za razgovor, a u isto vreme je bogat izvor ideja, reči i izraza koji će biti dragoceni za polaznike koji rado učestvuju u debatama. Njen osnovni cilj je da omogući nastavniku da predvidi u određenoj meri tok časa i obezbedi sadržaj koji će biti u skladu sa zahtevima i potrebama polaznika.

#### *Test Your English; English Tests* (Naum Dimitrijević, Karin Radovanović)

Zbirke testova gramatike engleskog jezika koje su doživele mnogo ponovljenih izdanja predstavljale su izvor proverenog materijala za testiranje studenata pre finalnog testiranja i na samom finalnom eksperimentalnom testiranju. Zbirke sadrže po 7 testova sa 100 ajtema tipa višičlanog izbora. Ovaj tip testa je vrlo popularan kod provere znanja stranog jezika, odgovara prirodni gramatičke građe, proveren je i teorijski i u praksi i jednostavan je za primenu. U njima je najviše posvećena pažnja upotrebi glagolskim vremenima, članu i predlozima, što je u skladu sa nastavnim programom koji je obrađivan u toku eksperimentalne nastave. Testovi

su namenjeni uzrastu i nivou znanja koji je odgovarao subjektima u našem istraživanju (srednji i viši srednji nivo).

Reči koje su upotrebljene u testovima ne predstavljaju poteškoću u rešavanju “gramatičkih zadataka” jer pripadaju nivou znanja koju bi naši polaznici trebalo da znaju, neki od njih pripadaju vokabularu koji se podrazumeva i na mnogo nižem nivou. Ovakav izbor leksike je neophodan pošto test koji ispituje znanje iz gramatike ne sme da sadrži leksičke ili neke druge probleme. Testovi su gradirani po težini, prvi je najlakši, oni koji slede su nešto teži i zahtevniji. Svaki test ponavlja iste gramatičke ajteme, razume se, sa različitim primerima.

Ovi testovi takođe mogu da posluže svojom koncepcijom kao primer nastavnicima za pravljenje sopstvenih testova, bilo menjajući disktraktore (ponuđene odgovore u zadacima) ili unošenjem nekih leksičkih izmena. Druga mogućnost je sačinjavanje testova od ajtema koji postoje u ovim zbirkama, po ličnom kriterijumu i proceni, birajući određene zadatke, neke izostavljajući, već po potrebi. Sličan postupak smo primenili i mi pri formiranju testova za eksperiment sa našim subjektima.

### ***8.2.3. Nastavna građa koja se uvežbavala i ispitivala u eksperimentu***

U ovom delu navodimo elemente nastavne građe koja se obrađivala u eksperimentalnom radu sa subjektima, a potom ispitivala na finalnom testiranju:

- 1) Tenses (simple, perfect, progressive).
- 2) Modal verbs.
- 3) Passive voice.
- 4) Articles and nouns (count nouns, mass nouns, singular, plural).
- 5) Pronouns (personal, reflexive, indefinite, relative).
- 6) Adjectives and adverbs (adj. + word order, comparative and superlative forms, adverbs and word order, adverbs of degree).
- 7) Prepositions.
- 8) Verbs with prepositions and adverbs.

9) Reported Speech.

10) Relative Clause (with who, which, that), relative pronouns, prepositions in relative clauses, relative patterns with whose, what and it.

11) Conditional sentences (all types).

Na finalnom testiranju bio je zastupljen tzv. reprezentativni uzorak gore navedene gramatičke građe, odnosno nemoguće je bilo testirati sve što se obrađivalo u eksperimentalnoj nastavi.

Odluku o izboru nastavne građe, koja se obrađivala tokom eksperimentalne nastave i ispitivala na finalnom testiranju, doneli smo na sledeći način. Navedena nastavna građa predstavlja nastavni program kursa engleskog jezika na TMF-u kada je u pitanju gramatika, a istovremeno je odraz koncepcije nastavnih programa engleskog jezika koji se primenjuju i na većini drugih nefiloloških fakulteta (v. Grkajac, 2007). Ovaj program možda deluje zahtevno, jer pokriva skoro sve ključne segmente jezika, ali podsetićemo da je to gradivo koje je dobrim delom poznato (ili bi trebalo da bude poznato) našim studentima, nakon višegodišnjeg učenja engleskog jezika u prethodnom školovanju. Problem, svakako, predstavlja činjenica što je znanje naših studenta neujednačeno, nehomogeno, i samim tim njihove „startne pozicije“ neminovno različite. Ipak, imajući na umu da je opis ispitanika pokazao da su eksperimentalna i kontrolna grupa bile izjednačeno po tom kriterijumu (na osnovu ocena iz engleskog jezika sa kojima su došli iz srednjih škola), smatrali smo da eksperimentalna nastava može da ispita i utvrdi uticaj eksperimentalnog faktora na opšte znanje engleskog jezika kao stranog. U isto vreme, smatramo da ovakav eksperiment nije ozbiljnije narušavao koncepciju nastave engleskog jezika na TMF-u, onakvu kakva je inače zamišljena, bez obzira što je neminovno bilo modifikacija u nastavi u zavisnosti od pristupa koji je primenjivan (komunikativnog i onog koji je podrazumeva formalnu nastavu gramatike).

#### 8.2.4. Jezičke aktivnosti u eksperimentalnoj nastavi

Činjenica da smo imali dve grupe subjekata (grupa A u kojoj je primenjivan komunikativni pristup i grupa B gde se primenjivao pristup koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike), smatramo da je neohodno dati primere jezičkih aktivnosti i vežbi koje su bile isključivo ili pretežno zastupljene u nastavnom radu.

U radu sa kontrolnom grupom (grupom A) rad se zasnivao da raznim oblicima i tehnikama komunikativnog pristupa. Govor je svakako bio veština koja se najviše uvežbavala. Da bi se studenti motivisali da što opuštenije, motivisanije učestvuju u konverzaciji, ponuđene su im teme koje su se činile interesantne za njihov uzrast i njihove afinitete. To su bili tekstovi dovoljno provokativni da i one najstidljivije nateraju da iznesu svoje mišljenje. Pritom se vodilo računa da ta tematika ne izazove kod nekih suprotan efekat, ako ih te teme lično pogađaju ili izazivaju odbojnosti iz nekog ličnog razloga (kao na primer razgovor o religioznim temama, gojaznosti, teme sa seksualnim aluzijama, itd.). Navešćemo neke od tema koje su bile zastupljene u radu: značaj obrazovanja za uspeh u životu, industrijska špijunaža, poslovni intervju, preživljavanje u prirodi, adicije svih vrsta, značaj novca za sreću u životu, brak kao institucija koja možda nestaje, stres i načini borbe protiv njega, uticaj televizije i kompjutera na naš život, prednosti i mane života poznate ličnosti, igračke budućnosti, etikecija interneta, značaj marketinga u poslovanju, itd.

Nastavnik je dopuštao da studenti što slobodnije pričaju, retko ih je prekidao da bi ispravio greške, osim u situacijama kada je time komunikacija bila ozbiljnije narušena, kao recimo u slučajevima nerazumevanja poruke bilo kog učesnika. Na taj način se ostavljalo ispitanicima da postepeno i neosetno dođu do zaključka o pravilnoj upotrebi jezika. Grupni rad i rad u parovima su bile aktivnosti koje su često bile zastupljene, pogotovo kada su studenti imali da reše neki komunikativni zadatak, dođu do nekih informacija (information-gap), i sl.

U radu sa kontrolnom grupom koristili smo priručnike i udžbenike koje smo već naveli u prethodnom delu: *Themes, For and Against* i *Language to go*.

Prva dva priručnika (*Themes i For and Against*) su nam, razume se, pomogli da što uspešnije pokrenemo razgovor na času i motivišemo, inspirišemo, pa i isprovociramo sve studente da se pridruže u debati na različite teme koje nude ovi priručnici. Sadržaj koji se u njima nalazi bio je zahvalan za komunikativne aktivnosti koje smo želeli da organizujemo i za način rada koji bi bio u skladu sa odlikama komunikativnog pristupa. S obzirom na veliki broj tema koji se susreće na stranicima ovih knjiga, mogli smo lako da jedan predmet razgovora zamenimo drugim, u slučajevima kada smo imali utisak da neka tema ne izaziva onoliko interesovanje kakvo bi mi očekivali i procenjivali kao zadovoljavajuće. To se retko dešavalo, ali ponavljamo, u takvim slučajevima smo uvek imali “rezervnu varijantu”, koje bi u tom trenutku bila uspešniji izbor za osmišljavanje časa ispunjenog plodonosnom komunikacijom.

Udžbenik *Language to Go*, koji je deo zvaničnog nastavnog programa, takođe je poslužio kao vredno sredstvo u radu, ali koristili smo ga na različit način u odnosu na rad u nastavi sa eksperimentalnom grupom. Sve lekcije predviđene planom su bile takođe obrađivane, s tom razlikom što su gramatički segmenti rešavani bez ikakvih analiza, objašnjenja, metajezickih ili bilo kojih drugih. Drugim rečima, studenti su radili gramatička vežbanja ali jedini feedback nastavnika je bio ispravka netačnih odgovora bez dodatnih objašnjenja ili analiza. Na taj način, oni su mogli samo posredno, implicitno, da dođu do zaključka u vezi sa pravilnom upotrebom gramatičkih struktura. Naravno, udeo gramatičkih vežbanja u radu sa kontrolnom grupom je bio manji u odnosu na eksperimentalnu grupu, odnosno više pažnje se posvećivalo aktivnostima veštine govora u nastavi.

Kada je u pitanju eksperimentalna grupa, sa kojom se primenjivao pristup koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike, nastavnik se trudio da im uvek jasno izloži gramatička pravila, podseti na pravilnu primenu, i ispravi skoro sve greške koje bi se pojavile u radu. Nekada je to bilo u obliku deduktivnih a nekada induktivnih eksplicitnih metoda. Korišćena su gramatička vežbanja iz gramatika, udžbenika koji su navedeni na listi literature iz eksperimenta. Daćemo primere nekih testova koja su nam poslužili u radu. Od testova *tipa prisećanja* koristili smo testove dopunjavanja rečenice, transformacije, supstitucije, spajanje rečenica, pitanja i odgovori, itd.

Od tehnika *tipa prepoznavanja* pre svega smo radili testove višestrukog izbora (što je i predstavljalo finalni test na osnovu koga se doneo konačan zaključak eksperimenta). Ti testovi su uključivali izbor samo jednog ponuđenog odgovora, koji je nekada bio jedna reč, nekada cela rečenica, ponekad dopunjavanje rečenice, ili njena interpretacija; zadatak je mogao biti i nalaženje sinonimne rečenice, tačnog prevoda na strani ili maternji jezik, izbor parafraze idioma, izbor komentara na izjave ili ispravljanje rečenice.

Kao što smo zaključili u delu o motivisanosti studenata (a o čemu će biti više reči u sledećem poglavlju), i jedna i druga grupa se brzo i uspešno uklopila u spomenute stilove rada i njihove tehnike. Možemo reći da se nastava nesmetano odvijala u oba slučaja i bila jednako produktivna bez obzira na navedene razlike u radu. Finalno testiranje će tek pokazati da li je ipak postojala razlika u rezultatima rada jedne i druge grupe.

Priručnik iz gramatike *English Grammar in Use* bio je korišćen u procesu ponavljanja i utvrđivanja gramatičkih struktura a potom uvežbavanja pomenutih struktura. Na taj način studenti su mogli da provere svoje znanje, podsete se na pravila upotrebe, ili nauče ono što možda nisu znali, a zatim primene to u vežbanjima koja slede.

Knjiga *Grammar Games* je predstavljala osvežanje u radu našim ispitanicima pošto je na zabavan i relaksirajući način dodatno pomogla da se utvrdi ono što je prethodno obrađivano. Iskustvo sa ovim priručnikom navodi nas na zaključak da je moguće ozbiljne stvari kao što je gramatika uspešno i efikasno raditi i kroz ovakve vrste igara koje samo na prvi pogled mogu da deluju neozbiljno.

Zvanični udžbenik sa kursa engleskog jezika na TMF-u *Language to Go* je rađen je na način kako sam sadržaj knjige nalaže, s tim, što je deo lekcije posvećen gramatici bio analiziran, objašnjavan i po potrebi uredno ispravljan. Greške su bile dužno uočavane, proveravano znanje pravila građenja i upotrebe jezičkih struktura.

Smatramo da je važno napomenuti da rad sa svim navedenim udžbenicima, priručnicima i gramatikama nije obuhvatao njihov kompletan sadržaj. To svakako nije bilo moguće s obzirom na vremensko ograničenje s kojim smo bili suočeni. Delovi



sadržaja su odabirani u skladu sa potrebama i ciljevima nastavnog programa koji je osmišljen za ovakav tip eksperimentalne nastave.

### ***8.2.5. Motivisanost studenata u eksperimentu***

Motivisanost subjekata je, kao što smo već istakli, jedan od vrlo bitnih faktora kod učenja u bilo kojoj oblasti pa je tako i u učenju stranog jezika. Njeno prisustvo često može da nadoknadi i nedostatak talenta ili sklonosti i da u velikoj meri olakša proces usvajanje stranog jezika. (v. deo o motivaciji kao faktoru)

U ovom delu ćemo izneti neka od zapažanja koja su se odnosila na motivisanost studenata TMF-a u radu u toku eksperimenta i dati ocenu o meri u kojoj je ona mogla da utiče na uspešnost izvedenog eksperimenta.

Eksperiment je bio organizovan u okviru časova redovne nastave, 2 časa nedeljno po svakoj grupi (eksperimentalnoj i kontrolnoj). Formirane su dve grupe od po 25 studenata koji su zamoljeni da što redovnije pohađaju nastavu (poznata je neažurnost studenata kada je u pitanju nastava stranih jezika na nematičnim fakultetima). Evidencija pohađanja govori da je prisustvovanje bilo ispoštovano u procentu od oko 80% (u proseku) po svakom pojedinačnom studentu.

Ispitanici su, po našoj proceni, s pažnjom i elanom učestvovali u radu na časovima i na samom finalnom testiranju. Smatramo da je postojao visok nivo svesti kod skoro svih njih o važnosti engleskog jezika za mnoge aspekte njihovog života – profesionalnog i privatnog. S druge strane, često su isticali da su im časovi engleskog jezika relaksacija u poređenju sa „težim“, stručnim predmetima. Studenti „komunikativne“ grupe su umeli zaista da uživaju u spontanima razgovorima na razne, njima često vrlo interesantne teme – da iznesu svoje mišljenje i čuju druga. Studenti „kognitivne“ grupe su, s druge strane, bili zadovoljni i može se reći zahvalni što mogu da provere i upotpune svoje znanje jezičkih pravila i utvrde njihovu upotrebu..

Uopšte uzev, rad je bio ispunjen entuzijazmom, što je vrlo važna okolnost za ovakvo istraživanje.

### 8.3. Opis ispitanika

Utvrđeno je da je broj faktora koji utiču na učenje stranog jezika izuzetno veliki, ali da u pažljivo koncipiranom naučnom radu, istraživačkom projektu, ne mogu svi biti uzeti u obzir. Međutim, to nije ni potrebno. Važno je iz pomenutog mnoštva faktora izdvojiti najrelevantnije za dato istraživanje. Na ovom mestu navodimo samo faktore koji su ispitivani u ovom eksperimentu, a za koje smo smatrali da su bili značajni.

S namerom da se što bolje opišu ispitanici koji su učestvovali u eksperimentu, osmislili smo upitnik, koji je trebalo da popune (primerak upitnika je dat u Dodatku). On nam je pomogao da dođemo do informacija koje su bile dragocene u dobijanju slike o korpusu koji je bio ispitivan i izjednačenosti kontrolne i eksperimentalne grupe.

Pored opisa korpusa ovaj upitnik nam daje uvid i u neke stavove studenata u vezi sa nastavom engleskog jezika uopšte i posebno nastave engleskog jezika na TMF-u. Uverenja i stavovi učenika i studenata prema nastavi stranog jezika, značaju učenja gramatike, ka ispravljanju grešaka u radu i sl., privlače sve veću pažnju mnogih lingvista u poslednje vreme i svedoci smo mnogih studija na tu temu (Loewen et al., 2009; Brown, 2009; Heeffer, 2010).

Analizu izvodimo po redosledu pitanja u upitniku. Ovakva analiza pojedinačnih faktora ima i svoje slabosti jer svi ovi faktori deluju i međusobno, simultano. Tada govorimo o tzv. mreži faktora (o tome više u delu o faktorima u učenju stranog jezika).

Struktura po kriterijumu pola je sledeća:

Od ukupno 50 studenata koji su učestvovali u eksperimentu bilo je 32 žene i 18 muškaraca. Po grupama to izgleda ovako: u kontrolnoj grupi je bilo 18 žena i 7 muškaraca, a u eksperimentalnoj 14 žena i 11 muškaraca. Smatramo da je postoji blaga neujednačenost po ovom kriterijumu i da kao takva nije relevantna za nase istraživanje. Dakle, obe grupe možemo smatrarati izjednačenim u tom smislu.

### **Zanimanje roditelja:**

Zanimanje roditelja je faktor koji posredno deluje na stav studenata prema učenju uopšte, a roditelji kao modeli na koje se ugleda su od velike važnosti u oblikovanju sklonosti i ambicija svoje dece. S druge strane, imućniji roditelji svakako su u mogućnosti da obezbede povoljnije okolnosti za učenje, u smislu obezbeđivanja boljih rečnika, enciklopedija, udžbenika, stručne literature, omogućavanja putovanja u inostranstvo, itd. Ovaj faktor ne mora da bude presudan, ali njegov značaj sigurno nije zanemarljiv. Ipak, moramo napomenuti da visoko stručno obrazovanje ne podrazumeva uvek visoko plaćene poslove, kao što i nedostatak formalnog obrazovanja ne znači uvek finansijsko siromaštvo, ali često su te dve stvari u korelaciji. Zanimanja smo podelili na grupu sa visokom stručnom spremom (VSS) , i grupu koje obuhvata obrazovno nižu i nekvalifikovanu. Ukupno 3 subjekta nije želelo da da te podatke (2 u kontrolnoj i 1 u eksperimentalnoj grupi). Dobili smo sledeće podatke u vezi s tim faktorom:

Tabela 1. *Zanimanje roditelja*

Zanimanja	Broj	Procenat
Radnik	22	44.0%
VSS	24	48.0%
Nekvalifikovani radnik	1	2.0%
Bez odgovora	3	6.0%
Ukupno	50	100.0%

Tabela 2. Zanimanje roditelja po grupama

GRUPA		Broj	Procenat
Kontrolna	Radnik	10	40.0%
	VSS	12	48.0%
	Nekvalifikovani radnik	1	4.0%
	Bez odgovora	2	8.0%
	Ukupno	25	100.0%
Eksperimentalna	Radnik	12	48.0%
	VSS	12	48.0%
	Bez odgovora	1	4.0%
	Ukupno	25	100.0%

Kod razmatranja zanimanja roditelja kao faktora od značaja, prema izloženim tabelama se vidi da su obe grupe takođe bile izjednačene. Razlike su tako male da možemo reći da ne postoji razlika u grupama po zanimanju roditelja. Ukupno uzevši, blizu polovine studenata ima roditelje sa visokim stručnim kvalifikacijama, što se smatra podsticajnim faktorom kod učenja stranog jezika, a i učenja uopšte.

**Završena srednja škola:**

Na pitanje koje su srednje škole završili, subjekti iz istraživanja su dali odgovore koji su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. Završene srednje škole

Završene škole	Broj	Procenat
Hemijska škola	5	10.0%
Gimnazija	30	60.0%
Medicinska	8	16.0%
Tehničke škole	6	12.0%
Bez odgovora	1	2.0%
Ukupno	50	100.0%

Tabela 4. Završene srednje škole po grupama

GRUPA		Broj	Procenat
Kontrolna	Hemijska škola	4	16.0%
	Gimnazija	13	52.0%
	Medicinska	5	20.0%
	Tehničke škole	2	8.0%
	Bez odgovora	1	4.0%
	Ukupno	25	100.0%
	Eksperimentalna	Hemijska škola	1
Gimnazija		17	68.0%
Medicinska		3	12.0%
Tehničke škole		4	16.0%
Ukupno		25	100.0%

Najveći broj studenata dolazi iz gimnazije – 60%; procenat je nešto veći u eksperimentalnoj grupi – 68% , a nešto manji u kontrolnoj grupi – 52%. Ovi podaci su

takođe važni jer je opšte poznata činjenica da gimnazija kao srednja škola pruža najbolje znanje u skoro svim oblastima, pa tako i kada je u pitanju strani jezik. Procenat završene gimnazije je nešto veći u eksperimentalnoj grupi ali ne u meri koja bi uticala na izjednačenost dve grupe.

**Uspeh u srednjoj školi:**

Studenti obe grupe su u srednjoj školi ostvarili prosečan ukupan uspeh 4,47 što se poklapa sa prosečnom ocenom iz engleskog jezika 4,48. Bolji uspeh nose studenti kontrolne grupe – 4,53 naspram eksperimentalne 4,42, takođe i bolju ocenu iz engleskog jezika: 4,60 prema 4,36.

Tabela 5. *Uspeh u srednjoj školi*

	Prosek	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Uspeh u srednjoj školi	4.47	4.53	4.42
Prosečna ocena u srednjoj školi	4.48	4.60	4.36

Najbolji uspeh iz srednje škole donose gimnazijalci, čime se potvrđuje izneta tvrdnja iz prethodnog dela da bolji đaci upisuju gimnazije.

Tabela 6. *Uspeh u srednjoj školi u zavisnosti od vrste škole*

Srednja škola	Hemijska škola		Gimnazija		Medicinska		Tehničke škole	
	Uspeh u srednjoj školi	Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi	Uspeh u srednjoj školi	Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi	Uspeh u srednjoj školi	Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi	Uspeh u srednjoj školi	Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi
Prosek	4.16	4.40	4.61	4.60	4.28	4.25	4.27	4.17

Gimnazijalci su takođe ostvarili najbolji uspeh na testu, dok su učenici hemijskih škola zabeležili najslabiji rezultat.

Tabela 7. *Prosečan broj bodova na testu u zavisnosti od vrste škole koje su pohađane*

Srednja škola	Bodovi
Hemijska škola	19.80
Gimnazija	28.53
Medicinska	24.50
Tehničke škole	23.33

**Drugi strani jezik:**

Kada je u pitanju drugi strani jezik koji su naši subjekti imali u prethodnom školovanju došli smo do sledećih podataka: najzastupljeniji je francuski sa 26%, zatim nemački (20%) i ruski (7%), dok trećina studenata (36%) pored engleskog nije učila nijedan drugi strani jezik. Taj postotak uglavnom predstavljaju studenti koji su došli na studije sa završenom stručnom školom. To ih svakako stavlja u inferiorniji položaj kada je u pitanju učenje engleskog jezika, s obzirom da se smatra da učenje više stranih jezika razvija veću sposobnost za učenje bilo kog pojedinačnog stranog jezika.

Tabela 8. *Drugi strani jezik ispitanika*

Jezik	Broj	Procenat
Nijedan	18	36.0%
Francuski	13	26.0%
Nemački	10	20.0%
Ruski	7	14.0%
Italijanski	1	2.0%
Španski	1	2.0%
Ukupno	50	100.0

Primećujemo da je u kontrolnoj grupi francuski i ruski jezik nešto zastupljeniji nego u eksperimentalnoj grupi.

Tabela 9. *Drugi strani jezik po grupama*

GRUPA		Broj	Procenat
Kontrolna	Francuski	8	32.0%
	Nijedan	6	24.0%
	Ruski	5	20.0%
	Nemački	5	20.0%
	Italijanski	1	4.0%
	Ukupno	25	100.0%
Eksperimentalna	Nijedan	12	48.0%
	Francuski	5	20.0%
	Nemački	5	20.0%
	Ruski	2	8.0%
	Španski	1	4.0%
	Ukupno	25	100.0

**Godine učenja engleskog jezika:**



Studenti su u proseku učili engleski skoro osam godina – 7,98; kontrolna grupa 8,04 a eksperimentalna 7,92. Zaključak je da su svi studenti učili engleski jezik oko 8 godina, u skladu sa važećim nastavnim planom i programom u Srbiji.

**Boravak u zemljama engleskog govornog područja:**

8% studenata je boravilo u zemljama engleskog govornog područja, u kontrolnoj grupi 4% , u eksperimentalnoj 12%. Ovaj podatak je u određenu ruku poražavajući, i svedoči o nemogućnosti naše studentske populacije da putuje i da se na taj način neposredno upozna sa kulturama drugih naroda i njihovim jezikom. Sam boravak u inostranstvu je uvek najveći podsticaj za učenje stranog jezika jer je to situacija koja najsnažnije pokazuje svrsishodnost znanja stranog jezika. Međutim, ovo pripada problematici društveno-ekonomskih okolnosti, tako da ne bismo previše komentarisali ovaj podatak. Možemo samo reći da je to svakako otežavajući faktor u obrazovanju mladih ljudi, pogotovo kada je u pitanju učenje stranog jezika. Nadamo se da će se ta okolnost popraviti u godinama koje dolaze.

Tabela 10. *Boravak u zemljama engleskog govornog područja*

Zemlja	Broj	Procenat
Ne	46	92.00%
Da, Engleska 3 meseca	1	2.00%
Da, Amerika 10 meseci	1	2.00%
Da, 14 dana	1	2.00%
Da, Amerika 20 dana	1	2.00%
Ukupno	50	100%

Tabela 11. *Boravak u zemljama engleskog govornog područja po grupama*

GRUPA		Broj	Procenat
Kontrolna	Ne	24	96.0%
	Da, Engleska 3 meseca	1	4.0%
	Ukupno	25	100.0%
Eksperimentalna	Ne	22	88.0%
	Da, Amerika 10 meseci	1	4.0%
	Da, 14 dana	1	4.0%
	Da, Amerika 20 dana	1	4.0%
	Ukupno	25	100.0%

**Korišćenje literature na engleskom jeziku:**

Na pitanje da li koriste literaturu na engleskom jeziku 54% studenata je odgovorilo potvrdno, u kontrolnoj grupi 60%, u eksperimentalnoj 52%.

Tabela 12. *Korišćenje literature na engleskom jeziku*

Da li koristite literaturu na engleskom	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa		Ukupno	
	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da
	10	15	13	12	23	27
	40.00%	60.00%	52.00%	48.00%	46.00%	54.00%

Tabela 13. *Korišćenje literature na engleskom jeziku u zavisnosti od srednje škole koju su ispitanici završili*

Srednja škola		Procenat
Hemijska škola	Da	40.0%
	Ne	60.0%
Gimnazija	Da	60.0%
	Ne	40.0%
Medicinska	Da	50.0%
	Ne	50.0%
Tehničke škole	Da	50.0%
	Ne	50.0%

Tabela 13. pokazuje da gimnazijalci češće koriste literaturu na engleskom jeziku; dok u sledećoj tabeli 14. vidimo da muškarci i žene to rade podjednako.

Tabele 14. *Korišćenje literature na engleskom jeziku po polnoj strukturi*

Pol		Procenat
Muško	Da	55.6%
	Ne	44.4%
Žensko	Da	53.1%
	Ne	46.9%

### **Čitanje knjiga i časopisa na engleskom jeziku:**

Ukupno 60% studenata čita knjige i časopise na engleskom jeziku. Procenat je nešto veći u eksperimentalnoj grupi - 64% a manji u kontrolnoj – 56%.

Tabela 15. *Čitanje knjiga i časopisa na engleskom jeziku*

Da li čitate knjige, časopise na engleskom jeziku	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa		Ukupno	
	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da
	11	14	9	16	20	30
	44.00%	56.00%	36.00%	64.00%	40.00%	60.00%

Tabela 16. Čitanje časopisa i knjiga na engleskom jeziku u zavisnosti od srednje škole koju su ispitanici pohađali

Srednja škola		Procenat
Hemijska škola	da	20.0%
	ne	80.0%
Gimnazija	da	66.7%
	ne	33.3%
Medicinska	da	62.5%
	ne	37.5%
Tehničke škole	da	66.7%
	ne	33.3%

Zaključujemo da studenti sa završenom hemijskom školom slabije čitaju knjige na engleskom jeziku. Takođe, evidentno je da žene više čitaju od muškaraca. Ovo se takođe poklapa sa pretpostavakama da studenti koji dolaze iz stručnih škola imaju slabije interesovanje za učenje stranog jezika, kao što postoji i ubeđenje da su žene nešto „pasioniraniji čitači“ od muškaraca.

Tabela 17. Čitanje knjiga i časopisa na engleskom jeziku po polnoj strukturi

Pol		Procenat
Muško	Da	55.6%
	Ne	44.4%
Žensko	Da	62.5%
	Ne	37.5%

### **Upotreba engleskog jezika u komunikaciji:**

Više od polovine studenata koristi engleski jezik u komunikaciji sa poznanicima, bilo u pisanoj ili verbalnom obliku, najčešće putem interneta. Internet zasada očigledno ostaje glavni „prozor u svet“ i najbitniji medijum za komunikaciju i na engleskom jeziku.

Tabela 18. *Upotreba engleskog jezika u komunikaciji*

Način komunikacije	Broj	Procenat
Da, preko internet	20	40.0%
Da, licem u lice	8	16.0%
Ne	22	44.0%
Ukupno	50	100.0%

Studenti eksperimentalne grupe češće koriste engleski jezik u komunikaciji. U ovom slučaju ta razlika je značajnija, 17% u odnosu na 11% u korist eksperimentalne grupe. I tu se možda krije dodatni razlog za bolji uspeh eksperimentalne grupe u ovom istraživanju.

U sledećoj tabeli (Tabela 19.) iznosimo podatke u vezi sa upotrebom engleskog jezika po grupama.

Tabela 19. *Upotreba engleskog jezika u komunikaciji po grupama*

GRUPA		Broj	Procenat
Kontrolna	Da, preko interneta	6	24.0%
	Da, licem u lice	5	20.0%
	Ne	14	56.0%
	Ukupno	25	100.0%
Eksperimentalna	Da, preko interneta	14	56.0%
	Da, licem u lice	3	12.0%
	Ne	8	32.0%
	Ukupno	25	100.0%

Po polu to izgleda ovako:

Tabela 20. *Upotreba engleskog jezika u komunikaciji po polnoj strukturi*

Pol		Procenat
Muško	Da, preko internet	38.9%
	Da, licem u lice	11.1%
	Ne	50.0%
Žensko	Da, preko internet	40.6%
	Da, licem u lice	18.8%
	Ne	40.6%

**Stav o važnosti znanja engleskog jezika za buduće zanimanje:**

Studenti smatraju da je engleski jezik važan za buduću vokaciju, potvrdno je odgovorilo 100%. Ovo je zaista značajan i ohrabrujući podatak koji svedoči o stavu studentske populacije u vezi sa značajem učenja engleskog jezika. Po ovom pitanju oni su kompletno unisoni i ova činjenica ukazuje na važnost promišljanja mesta ovog stranog jezika u obrazovnom programu visokog školstva, posebno na nefilološkim

fakultetima. Koristimo ovu priliku da izrazimo svoje mišljenje da svakako treba razmotriti povećanje obima nastave engleskog jezika na ovom obrazovnom nivou.

**Da li smatrate da učenje gramatike engleskog jezika pomaže uspješnijem učenju tog jezika:**

Veliki broj studenata smatra da je učenje gramatike značajno za učenje engleskog jezika – 90%.

Tabela 21. *Važnost gramatike u učenju engleskog jezika*

Odgovori	Broj	Procenat
Da	45	90.0%
Ne	5	10.0%
Ukupno	50	100.0%

U kontrolnoj grupi taj procenat se povećava na 100%, u eksperimentalnoj je nešto manji – 80%.

Tabela 22. *Stav o važnosti gramatike po grupama*

GRUPA		Broj	Procenat
Kontrolna	Da	25	100.0%
	Ne	0	0.0%
Eksperimentalna	Da	20	80.0%
	Ne	5	20.0%
	Ukupno	25	100.0%

Ovi podaci su jako zanimljivi za naše istraživanje i podržavaju našu tezu da je nastava gramatike dragocen deo učenja engleskog jezika. Ono što je posebno interesantno je činjenica da studenti kontrolne grupe u većem broju podvlače taj značaj, možda baš zbog činjenice da se sa njima gramatika nije tokom eksperimentalnog perioda sistematski prezentovala i uvežbavala. To podvlači činjenicu da gramatiku treba

posmatrati kao važno sredstvo za sticanje sposobnosti praktičnog i funkcionalnog korišćenja jezika.

**Da li smatrate da bi engleski jezik trebalo učiti na više godina na TMF ?:**

Oko dve trećine studenata smatra da bi trebalo produžiti nastavu engleskog jezika na fakultetu.

Tabela 23. Stav u vezi sa brojem godina na kojima bi trebalo slušati engleski jezik na fakultetu

Broj godina	Broj subjekata	Procenat
Da, još 3 god	18	36.0%
Ne	11	22.0%
Da još 1 god	10	20.0%
Da, još 2 god	5	10.0%
Da, ne znam koliko	3	6.0%
Da, još 1 semestar	1	2.0%
Bez odgovora	1	2.0%
Ne, treba smanjiti	1	2.0%
Ukupno	50	100.0

Najveći deo smatra da bi nastava trebalo da se produži na više godina. (Na TMF se ovaj strani jezik predaje samo na I godini, u dva semestra). Ovaj podatak bi morao da se uzme u razmatranje kada se donose odluke na nematičnim fakultetima u vezi sa optimalnom dužinom trajanja kurseva engleskog jezika i u vezi sa značajem tog predmeta uopšte. Naš je utisak, i to veoma snažan, da se ovaj predmet skoro na svim nematičnim fakultetima tretira kao „nužno zlo“ i u skladu sa tim se on na različite načine marginalizuje.

**Zaključak.** Na osnovu podataka dobijenih u upitniku, dve grupe ispitanika, eksperimentalna i kontrolna su bile vrlo ujednačene i kao takve predstavljaju dobre uzorke za objektivnu procenu korelacije dva pristupa u nastavi stranog jezika



(formalne nastave gramatike i komunikacijskog pristupa ). Faktori koji su ovde ispitivani i procenjivani ne obuhvataju sve faktore koje bi bilo moguće ispitati ali pružaju prilično dobru sliku i neophodan opis ispitanika, što predstavlja važan i nezaobilazan deo svakog ovakvog istraživanja.

Beleške:

- 1) Koriste se tri termina za pojam učenja stranog jezika: *učenje*, *usvajanje* i *studiranje*. Mi koristimo učenje iako je reč o predmetu na studijama, međutim to nije jedan od predmeta koji se studira (poput hemije, fizike, itd.). Takođe, ne možemo govoriti ni o usvajanju jezika, jer to podrazumeva učenje u prirodnim uslovima, gde se taj jezik inače koristi u svakodnevnoj komunikaciji. Dakle, studenti ne studiraju engleski jezik, niti ga usvajaju. Oni ga u ovom slučaju samo uče.
- 2) Ovo primećujemo, iako treba podsetiti da je poznato da postoje razlike u pristupu studiranju i učenju među polovima (više o tome u odeljku o faktorima).

## 9. TESTIRANJE

### 9.1. Oblici testiranja

Testiranje stranog jezika, odnosno testiranje gramatike, je oblik procene znanja koji se može izvoditi na bilo kom nivou učenja jezika. Na početku učenja obično se daju klasifikacioni testovi (*placement tests*) da bi se odredio nivo znanja polaznika pre započinjanja kursa. Takođe, moguće je dati „dijagnostički test“ (*diagnostic tests*), da bi se na taj način identifikovale specijalne potrebe polaznika pri učenju stranog jezika, što inače nazivamo „analizom potreba“ (*need analyses*). Kako bi što uspešnije mogli da pratimo napredovanje u nastavi obično koristimo testove koji procenjuju napredak (*progress tests*), a na kraju nastave polaznici tradicionalno rešavaju testove dostignuća (*achievement tests*). Jedan od razloga za učestalo testiranje je potreba da se polaznici upute na stalnu proveru, obnovu znanja, odnosno smatra se da je strah od testiranja često moćan podstrek da se naučeno gradivo ponavlja i utvrđuje. Testovi mogu biti neformalni, kao na primer kratak test (recimo *gap-fill*) dat nakon pređene lekcije radi provere upravo obrađene gramatičke jedinice, ali mogu biti i izvedeni u vrlo formalnim, kontrolisanim uslovima kao što je to recimo javno ispitno polaganje odobreno od strane posebnih ispitnih komisija i odbora poput Cambridge ESOL ili TOEFL. Takvo testiranje se odvija i ocenjuju u skladu sa tačno definisanim kriterijumima koje je potrebno ispuniti. S druge strane, ima testova za čije ocenjivanje se ne koriste prethodno određeni kriterijumi već se njihovo ocenjivanje formira u odnosu na rezultate drugih ispitanika koji su polagali isti ispit.

Za naš rad je od najvećeg interesa testiranje gramatičke građe koje se obično definiše kao provera sposobnosti ispitanika da manipulise, receptivno i produktivno, rečeničnim obrascima, zatim da razume, prepozna i samostalno sastavi gramatički korektnu rečenicu, koje je sačinjena od onih elemenata koji su prezentovani i uvežbavani.

Gramatičke građa i njen izbor zaslužuje posebnu pažnju jer od pravilne selekcije u mnogome zavisi uspešno testiranje. Svaki test (dostignuća) treba da sadrži reprezentativan uzorak građe pošto je nemoguće testirati sve što je predavano. Analiza grešaka često može da posluži kao odličan putokaz u odabiru ajtema za pravljenje testova.

Postoje određeni kriterijumi koje je neophodno zadovoljiti u izvođenje bilo kog testiranja u domenu učenja stranog jezika. Većina autora (Bachman et al., 1996, Thornburry, 2006; Purpura, 2004; Dimitrijević, 1999) se slaže da su to sledeće osobine: *validnost* (valjanost), *pouzdanost*, *objektivnost* i *praktičnost*.

Test smatramo validnim, valjanim, ako meri tačno ono što treba da meri, odnosno ono što je namera da se izmeri. Recimo, u gramatičkom testu ne bi se smelo dogoditi da vokabular predstavlja problem, prepreku za rešavanje gramatičkih elemenata. U tom slučaju ajtem testa gramatike pretvorio bi se u ajtem testa vokabulara, što nije bio prvobitni cilj, i to bi svakako negativno uticalo na validnost ovakvog testa. Dakle, test mora biti načinjen tako da omogućuje nesmetano merenje tačno definisane jezičke kategorije.

Validnost (valjanost) testa može biti spoljna (*face validity*) i valjanost sadržaja (*content validity*), empirijska (*empirical validity*), konstruktna (*construct validity*) i kriterijumska (*criterion validity*).

Spoljna se odnosi na sam izgled testa. Ova tehnika utvrđivanja valjanosti testa je jednostavna ali često nedovoljno pouzdana. Ipak, ona može biti korisna za otklanjanje nekih slabosti putem spoljne analize i bar donekle popraviti valjanost testa ili nekih njegovih delova.

Valjanost sadržaja se procenjuje u odnosu na analizu i poređenje sadržaja testa sa jasno definisanim ciljevima nastave stranog jezika. Test treba da sadrži ono gradivo koje se obrađivalo na kursu jezika, odnosno gradivo koje želi da se testira.

Empirijska valjanost se utvrđuje na osnovu poređenja rezultata nekog testiranja sa rezultatima koji su dobijeni na neki drugi način, uz pomoć nekog drugog kriterijuma, kao što je na primer ocenjivanje od strane nastavnika, ili testiranje nekim drugim tipom testa koji se smatra validnim. Pozitivna korelacija nas onda uverava u validnost testa koji nameravamo da primenimo.

Konstruktivna valjanost nam pokazuje u kojoj meri rezultati određenog testa odražavaju izvesnu teoriju, odnosno njene delove, koji se ispituju. Ako se recimo ispituje komunikativna sposobnost subjekata, onda bi test morao da sadrži konstrukte navedene sposobnosti. Do procene ovakvog kvaliteta se dolazi pažljivom analizom sadržaja testa i poređenjem sa datom teorijom.

Kriterijumska valjanost ukazuje na to da li se jedan određeni test može porediti sa nekim drugim tipom kriterijuma. Ako bismo na primer merili neku vrstu motivacije, morali bismo rezultate tog testa porediti sa rezultatima nekog drugog koji je takođe merio isti faktor, a prethodno bio ocenjen kao validan. Dokaz njihove međusobne korelacije dokazuje valjanost odabranog testa (više o tome Palmer, 1990:248).

Sledeća važna karakteristika testa je pouzdanost. Test smatramo pouzdanim ako se pri njegovoj primeni na istom ili sličnom uzorku populacije dobiju isti ili slični rezultati. To bi ukazivalo na zaključak da je merni instrument takav da se u njega možemo pouzdati. Ipak, potpuno jednake rezultate nikada ne možemo dobiti, ma koliko test bio pouzdan, pošto se ipak radi o merenju ljudskog ponašanja, koje je neizbežno promenljivo.

Faktori koji utiču na pouzdanost testa su brojni i mi ćemo navesti samo one koji su se smatraju najvažnijim. Prvo, moraju se obezbediti jednaki fizički uslovi za sve učesnike testiranja, što ne bi trebalo da bude težak zadatak. Zatim, trebalo bi se potruditi da svi subjekti budu približno jednako motivisani, što je nešto složeniji uslov za ispuniti. Potom, atmosfera opuštenosti, lišena stresa i prevelike treme je poželjna za uspešno izvedeno testiranje koje će što realnije pokazati znanje ispitanika. Odnos broja ajtema u testu i gradiva koje je obrađivano u nastavi treba da bude u pozitivnoj korelaciji, odnosno, povećanjem broja ajtema, povećanjem obima testa, uz reprezentativnost jezičke građe, povećavamo i uslove za bolju pouzdanost testa.

Test smatramo objektivnim ako ocene koje dobiju ispitanici ne zavise od ocenjivača, odnosno, da bi različiti ocenjivači dali jednake ocene za iste odgovore na testu. Ponekad je na nekim proverama znanja stranog jezika, kada je u pitanju testiranje pismenog i usmenog izražavanja, teško očekivati takvu ujednačenost ocenjivanja, zbog same prirode materije koja se testira, ali je svakako što veća objektivnost ono čemu treba težiti. Imajući na umu temu našeg rada, možemo dodati da ispitivanje znanja gramatike u dobroj meri podrazumeva tehnike koje mogu biti smatrane prilično pouzdanim, odnosno, mišljenja smo da je moguće naći dovoljno objektivne načine testiranja ovog segmenta jezika. Uputstva za izradu testa takođe moraju biti precizna i sažeta, tako da ne utiču svojom kompleksnošću na odgovore ispitanika. Objektivnost se kao i druge metrijske karakteristike testa koje smo naveli utvrđuje izračunavanjem korelacije. Korelacija se dobije poređenjem rezultata do kojih su došli razni ocenjivači istog testa.

Svaka vrsta testiranja, bez obzira na kome nivou i u kome obimu da se organizuje, treba da zadovolji uslove praktičnosti i ekonomičnosti. Generalna je preporuka da test ne bi trebalo da traje duže od 60 minuta, naročito ako su ispitanici mlađe osobe ili imaju dodatne obaveze u toku dana u kome se testiraju. Pored toga, test ne bi trebalo da zahteva tehničke uslove koje je teško obezbediti i velika finansijska sredstva, da bi ga mogli nazvati praktičnim i ekonomičnim.

Testiranje stranog jezika može se podeliti na dva dela: testiranje jezičke građe i testiranje jezičkih veština. Testiranje jezičke građe obuhvata testiranje izgovora, rečnika, gramatike i elemenata kulture. Testiranje jezičkih veština podrazumeva razumevanje govora, govor, čitanje, pisanje i prevođenje.

Tehnike testiranja stranog jezika se dele na objektivne i subjektivne. Iako testiranje podrazumeva pre svega objektivnost, u praksi se i dalje susreću subjektivne tehnike koje uglavnom podrazumevaju intervju i esej, takođe i prevođenje sa stranog jezika na maternji i obratno. Mnogi stručnjaci smatraju da se esejom i intervjuom vrši provera dve veoma važne jezičke veštine, po nekima i najvažnije, govor i pisanje. Objektivne tehnike obuhvataju dva osnovna modela testiranja: tip testa prepoznavanja (*recognition*) i tip testa prisećanja (*recall* ili *supply*). Tip prepoznavanja obuhvata testove dvočlanog i višečlanog izbora. Eksperimentalni test iz naše studije je koristio

takav tip testa i o tome će biti više reči u nastavku rada. Tip prisećanja obuhvata sledeće tehnike: sinonimi, antonimi, dopunjavanje rečenice, transformacija, derivacije, supstitucije, spajanje rečenica, sastavljanje rečenica od datih reči, čitanje naglas, diktat, pitanja i odgovori, postavljanje pitanja na date odgovore, sastavljanje pitanje, precrtavanje suvišnih reči, kloz (cloze) test, C-test. (Data podela preuzeta od Dimitrijević, 1999:100-105).

Testiranje se može podeliti i na testiranje pojedinačnih elemenata, izolovanih zadataka (*discrete point testing*) i integralno testiranje. Prvo spomenuti obuhvata niz ajtema koji svaki pojedinačno testira određenu jezičku strukturu. Integralno testiranje s druge strane zahteva od ispitanika da kombinuje mnogo elemenata jezičke građe da bi ispunio određeni zadatak. Takav test može biti u obliku pisanja sastava, pravljenja beležaka za vreme aktivnosti slušanja, pisanja diktata ili popunjavanja teksta. *Discrete point* test se smatra indirektnim načinom testiranja dok se integralni test posmatra kao direktni oblik testiranja (Hughes, 2003).

Pri pravljenju ili odabiru testova Ellis (2001) naglašava da je bitno prethodno doneti odluku da li se želi testirati: 1) implicitno znanje 2) eksplicitno znanje kao metalingvističko 3) analitično eksplicitno znanje, ili naravno, kombinaciju sva tri navedena. Takva odluka se donosi u zavisnosti od toga koji tip gramatičke stručnosti se smatra relevantnom za populaciju koja se testira. Na primer, ako su u pitanju subjekti kojima je u planu akademska karijera, onda bi se trebalo proveriti implicitno i analitičko eksplicitno, verovatno ne i metalingvističko. Ipak, test matalingvističkog znanja mogao bi bi biti dodatni način da se utvrdi sveukupna stručnost u vladanju stranim jezikom. S druge strane, test metalingvističkog znanja bio bi neophodan i opravdan ako su ispitanici budući studenti lingvističkih nauka.

Testiranje implicitnog znanja po Ellisu (2001) uglavnom predstavlja poseban izazov, a u isto vreme to je ona vrsta znanja koja će biti posebno važna svim polaznicima i na koje će se najviše oslanjati u svakodnevnom, neplaniranim situacijama (unplanned discourse). Po njegovom mišljenju ne uspevaju se naći dovoljno uspešni oblici testiranja za te potrebe, odnosno ne postoje instrumenti za dovoljno precizna merenja implicitnog znanja. Obično se to čini uz pomoć “komunikativnih zadataka” (*communicative tasks*). Međutim, teško je osmisлити

testove koji će na taj način tačno da izmere jasno definisane gramatičke odlike stranog jezika. Ellis predlaže ideju koja bi mogla da pomogne u rešavanju ovog problema. On smatra da bi se to moglo uspešno izvesti korišćenjem testova poput recimo *discrete-item* gramatičkog testa ali uz vremensko ograničenje (odnosno polaznici bi na raspolaganju imali vrlo malo vremena). Nedostatak vremena bi ih nateralo da se oslanjaju na svoje implicitno znanje, za razliku od situacije kada imaju dovoljno vremena da analiziraju određenu konstrukciju i putem analize dođu do zaključka i rešenja zadatka. (Studija koja to ispituje: Han and Ellis, 1998).

Druga mogućnost su tzv. testovi interpretacije (*interpretation tests*) koji zahtevaju od polaznika da uoči gramatičke strukture u inputu putem čitanja ili slušanja i nakon toga pokaže u kolikoj meri ih je razumeo (v. studiju Van Patten and Oikkenon, 1996).

**Odabir testa u eksperimentu.** Imajući na umu cilj ispitivanja našeg istraživanja, procenu značaja mesta i uloge formalne gramatike u nastavi engleskog jezika, a potom i poređenje dva pristupa, komunikacijskog i FNG, po kriterijumu njihove uspešnosti u nastavi učenja stranog jezika, odlučili smo se da testiramo znanje stranog jezika subjekata na sledeći način. Ispitanici su više puta bili testirani uz pomoć testa tipa prepoznavanja i na taj način su bili upoznati sa sistemom testiranja i ocenjivanja. Poslednji test je bio uzet kao merodavan u konačnoj proceni njihovog znanja i na osnovu rezultata ovog testa načinjena je analiza koja je trebalo da da odgovore na pitanja koja su postavljena na početku ovog istraživanja. Odlučujući se za izbor samo jednog testa smatrali smo da tako na najjednostavniji način možemo da procenimo znanje kontrolne i eksperimentalne grupe, uporedimo ih i načinimo analizu tih rezultata. Tako smo, smatramo, izbegli nepotrebno usloznavanje procesa donošenja zaključaka. Kao dodatni reper pri proceni znanja ove dve grupe navešćemo ocene sa završnog ispita iz engleskog jezika istih subjekata na kraju semestra i utvrditi korelaciju između tih rezultata i rezultata sa finalnog testiranja. Ta informacija, smatramo, može dodatno da osvetli pitanje uspešnosti formalne nastave gramatike u opštem znanju engleskog jezika kao stranog.

Kao što smo naveli, u istraživanju smo se odlučili za test tipa *višečlanog izbora*. Mnogi stručnjaci smatraju da je on suviše lak pošto je uvek jedan od

ponuđenih odgovora tačan i veruju da im je lako prepoznati onaj pravi. To važi samo za slučajeve kada su ajtemi loše odabrani, odnosno distraktori. U prilog ove tvrdnje dodajemo da postoje istraživanja koja pokazuju visoku korelaciju između odgovora tipa prisećanja i prepoznavanja (kojima pripada izabrani tip testa). Drugim rečima, sa dosta pouzdanja se može tvrditi da oni polaznici koji postižu dobre rezultate pri prepoznavanju daju približno iste rezultate i na testovima tipa prisećanja. Ovo svakako važi samo za testove koji su dobro sastavljeni (više o ovome v. Dimitrijević 1999, Bachman & Palmer, 1996).

Broj distraktora je svakako važan za dobro sastavljeni test. Višestruki je razume se pouzdaniji nego dvočlani (ponavljamo, u našem istraživanju bilo ih je 4).

Postoje neka pravila kojih se treba pridržavati da bi ovakav tip testa bio validan. Mi smatramo da smo ih ispoštovali. Ta pravila su sledeća:

Prvo, u svakom višečlanom testu samo jedan odgovor sme da bude tačan. Zatim, treba svakako sa sigurnošću utvrditi da se ne desi da nijedan odgovor nije tačan. Svi zadaci moraju biti tako formulisani da rešenje jednog ne predstavlja ključ za rešenje nekog drugog. Svi distraktori moraju pripadati istoj vrsti reči. Distraktori i tačan odgovor moraju biti jednako teški odnosno poznati ispitaniku. Distraktori i tačan odgovor treba da budu podjednake dužine, odnosno ne sme svojim oblikom ili dužinom da privlači pažnju. Još jedna vrlo bitna stvar u vezi sa distraktorom je da polazniku koji ne ume da reši zadatak distraktori moraju izgledati kao tačan odgovor. Oni smeju da zbunjuju ispitanika samo onda kada on ne zna tačan odgovor. Zato greške koje polaznici prave u toku nastave mogu poslužiti kao dobar izvor distraktora.

Kod izbora testa, da bi se izbegle moguće greške u sastavljanju, korišćen je jedan od testova iz zbirke testova „Test your English“ Nauma Dimitrijevića i Karin Radovanović, naših poznatih stručnjaka iz oblasti metodike. Zbirka testova je tipa *multiple choices* (sa više ponuđenih odgovora, od kojih je samo jedan tačan i treba ga zaokružiti). Ciljano je izabrano 40 ajtema koji pokrivaju obrađenu jezičku građu i uklapaju se sa vremenom (45 min ili 1 čas) koliko je bio na raspolaganju za rešavanje testa. Ispitanici su imali po 1 min po ajtemu što smo smatrali optimalnim.

Dodatni razlog zbog kojeg smo se opredelili za ovakav tip testa je taj što njega jednako uspešno mogu da urade i subjekti koji su slušali nastavu koja je uključivala



formalnu nastavu gramatike (FNG), ali i oni koji imaju dobro znanje engleskog jezika a nisu imali takav tip nastave. To mogu da budu polaznici koji su jezik učili baš u uslovima bogatog imputa i outputa (kao što je npr. boravak u sredini gde se govori taj strani jezik, ili u uslovima nastave gde je intenzitet komunikativnih aktivnosti bio veliki, itd.). Takve situacije bi pružale mogućnost za ono što zovemo *usvajanjem* jezika. Dakle, ovaj test mogu jednako uspešno da urade i i oni subjekti koji su dobro upoznati sa gramatičkim pravilima, definicijama, ali i oni koji nemaju takvo metalingvistički znanje (možde ne znaju nazive glagolski oblika ali će znati da ih pravilno naprave i upotrebe).

Ovakvi testovi takođe imaju uputstva koja su jednostavna, lako razumljiva i ne zahtevaju znanje terminologije koja pripada gramatičkom diskursu. Na primer, uobičajeno uputstvo za rešavanje ovih zadatka je: *Choose the right answer (word)* umesto uputstava koje se susreću u nekim drugim testovima poput *Put the sentence into the Passive voice*.

Iz ovih razloga smatramo da test koji smo odabrali kao finalni eksperimentalni test, iako sačinjen u skladu sa izborom određenih gramatičkih ajtema, zapravo testira opšte znanje engleskog jezika, uključujući leksiku, jer je znanje leksike takođe neophodno za njegovo rešavanje, kako bi se shvatila rečenica koja mora da se dopuni. Smatramo da je leksika onaj deo jezika koji se podrazumeva, koji se postepeno usvaja, a da je gramatika ono što predstavlja kostur jezičkog znanja, jezičke kompetencije.

## 9.2. Predtestiranje

Test koji je bio sličan finalnom dat je studentima na početku semestra – inicijalni, da bi se procenio nivo predznanja subjekata i ujedno oni upoznali sa vrstom testa koji će imati zadatak da urade po svršetku eksperimentalne nastave.

Takođe je sredinom semestra dat još jedan test istog tipa kako bi se dodatno procenila uspešnost u snalaženju sa ovakvom vrstom testiranja.

Za oba ova testiranja korišćeni su testovi istih autora čiji smo test izabrali kao finalni (Dimitrijević, Radovanovic, zbirka testova „English Grammar Tests“).

### **9.3. Uslovi u kojima se vršilo testiranje**

Testiranje je obavljeno u okviru redovne nastave engleskog jezika ne TMF-u u Velikom amfiteatru koji pruža odlične uslove za odgovarajući raspored studenata i nesmetan rad. Uputstva su data na početku testiranja, kasnije u toku rada nije bilo dozvoljeno postavljanje bilo kakvih pitanja, da se ne bi remetio mir u radu i koncentracija ispitanika. Odgovarajući raspored je onemogućavao eventualne pokušaje prepisivanja.

Ispitivanje je održano oko podneva (kada su grupe inače imale časove engleskog jezika), pa se može dodati da tada eventualni umor svakako nije mogao postojati i isključujemo ga kao mogući faktor koji bi umanjivao koncentraciju pri rešavanju testa.

## 10. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA ANALIZA

Nakon svršetka eksperimentalne nastave, koja je obuhvatala rad sa kontrolnom i eksperimentalnom grupom u skladu sa principima komunikativnoga pristupa, odnosno pristupa koji je podrazumevao formalnu nastavu gramatike, pristupili smo finalnom testiranju.

Kao što je već navedeno, u testiranju je korišćen test rađen tehnikom prepoznavanja, tipa višečlani izbor (multiple choice). Bilo je ukupno 40 ajtema i svaki je nosio po 1 poen. Svaki ajtem je imao 4 distraktora, od kojih je samo jedan bio tačan i trebalo ga je zaokružiti.

Merni instrument koji se koristi u ovakvoj vrsti ispitivanja bi trebalo da ima sledeće karakteristike i mi smatramo da je test koji smo primenili zadovoljavao ove kriterijume. Oni su sledeći:

- 1) Neophodno je da zadaci budu gramatički ispravni i u duhu engleskog jezika i da pritom studenti adekvatno reaguju na njih. S obzirom da je test koji smo koristili sastavljen od strane poznatih stručnjaka iz ove oblasti a jedan od njih je i izvorni govornik (Karin Radovanović), smatramo da dalja provera ovih odlika nije bila potrebna.
- 2) Test ne može (a nije ni neophodno) da obuhvati celokupnu gramatičku građu koje je obrađena i uvežbavana tokom nastave a koja se pretpostavlja da je savladana. Ovde ističemo važnost tzv. reprezentativnog uzorka gramatičke građe, jer sve što je predavano ne može se testirati u ovakvom testu dostignuća. Ipak, naglasićemo da su ajtemi testa koje smo odabrali bili

deo gradiva koje je sistematski uvežbavano i utvrđivano u eksperimentalnom radu.

3) Test treba da bude objektivan, odnosno, njegovo ocenjivanje ne sme da zavisi od subjektivne procene predavača. Ovo je izvedeno tako što se za svaki tačan odgovor dobija po 1 poen. Priznavali su se samo potpuno tačni odgovori, tako da je svaki profesor trebalo da da istu ocenu.

4) Test treba da bude validan, odnosno treba da izmeri ono što je i bila namera da se izmeri. Merni instrument su, ponavljamo, sastavili stručnjaci iz te oblasti tako da je i ova odlika bila svakako zastupljena. (više o testiranju v. Bachman & Palmer, 1996.)

### 10.1. Statistička analiza

U ovom istraživanju, osim namere da utvrdimo značaj formalne nastave gramatike i uporedimo uspešnost FNG i komunikativnoga pristupa u nastavi stranog jezika, pokušavamo da procenimo da li su rezultati testa dve grupe studenata povezani na neki način ili su međusobno nezavisni. Potencijalni odgovor na to pitanje vodi u dalje razmatranje načina vođenja nastave. Pitanje povezanosti ove dve grupe se svodi na pitanje *da li postoji povezanost između dve brojčane promenljive koje predstavljaju uspeh studenata na testu*. Ako promenljive variraju na srodan način, tj. ako razlika u ocenama jedne grupe vodi odgovarajućim razlikama druge, utvrdićemo da postoji **korelacija**, odnosno povezanost dve grupe. Zbog specifičnosti istraživanja nije moguće da jedan student bude u obe grupe, da radi dva testa, pri čemu bi uporedili rezultate tog studenta na oba testa. Zato upoređujemo odgovarajuće ocene dve grupe, odnosno, studente sa približno istim uspehom. Niža/viša ocena studenta prve grupe odgovara nižoj/višoj oceni studenta druge, i obrnuto. Ako razmotrimo ocene tih parova studenata utvrdićemo da li se one razlikuju od para do para.

Da bi se utvrdila povezanost dve grupe u razmatranje se ne uzimaju vrednosti studenata pojedinačno već njihovo zajedničko variranje, odnosno, da li način na koji

se menjaju ocene studenata jedne grupe odgovara načinu promene ocena druge grupe. Statistički pokazatelj koji koristimo u tom slučaju jeste **koeficijent korelacije**.

**Smer korelacije** nam pokazuje vrstu povezanosti dve grupe. U ovom slučaju uočavamo pozitivnu korelaciju, što je u skladu sa pretpostavkom da bi student podjednako (ne)uspešno uradio test bez obzira koju grupu nastave da je pohađao. Pošto nižim/višim ocenama odgovaraju više/nije ocene, postoji *pozitivna povezanost* dve grupe.

Potom, koristimo **stepen korelacije**. Povezanost dve grupe je izražena brojnomo vrednošću; ne može se samo reći da korelacija postoji ili ne postoji, već se ona izražava stepenom, *vrednošću koeficijenta korelacije*. Vrednost stepena može da ide od (-1) do (+1), pri čemu (-1) pokazuje ekstremno negativnu korelaciju, vrednost 0 je nulta korelacija, a (+1) označava ekstremno pozitivnu korelaciju (u našem slučaju vrednost koeficijenta +0.978 označava *veoma jaku korelaciju*). Stepem korelacije zavisi od toga kolika je sličnost u načinu promene ocena studenata.

Ako su grupe u korelaciji onda na osnovu ocena studenata jedne grupe indirektno stičemo informaciju o ocenama studenata druge grupe, možemo da predvidimo, procenimo njihove ocene. U tu svrhu uvodimo **regresiju**, tj. način na koji ocene studenata možemo aproksimirati (približiti) nekom matematičkom funkcijom. Ta se funkcija može predstaviti običnom pravom, koja za date ocene na najbolji mogući način aproksimira odnos dve grupe. Jednačina prave nam daje vrednost ocena jedne grupe u odnosu na drugu kada bi odnos između njih bio strogo linearan; tada procenjujemo teoretske ocene, očekivane ocene jedne grupe u odnosu na drugu. Predviđanje je bolje ukoliko je koeficijent korelacije veći, odnosno bliži jedinici po apsolutnoj vrednosti. U našem slučaju koeficijent (sračunat *matematičkim modelom Pirsona*) je blizu jedinici.

Istraživanje je rađeno na ukupnom uzorku od 50 studenata, podeljenih u dve jednake grupe. Broj bodova na testu je prikazan na tabeli 1:

Tabela 1. *Broj osvojenih bodova na testu po grupama*

Kontrolna grupa	26	24	33	23	10	13	22	15	38	17	19	14	20	29	22	16	33	23	20	19	31	31	37	30	34
Eksperimentalna grupa	39	23	35	25	20	17	29	26	23	40	30	33	28	22	21	35	33	16	18	31	31	36	37	34	33

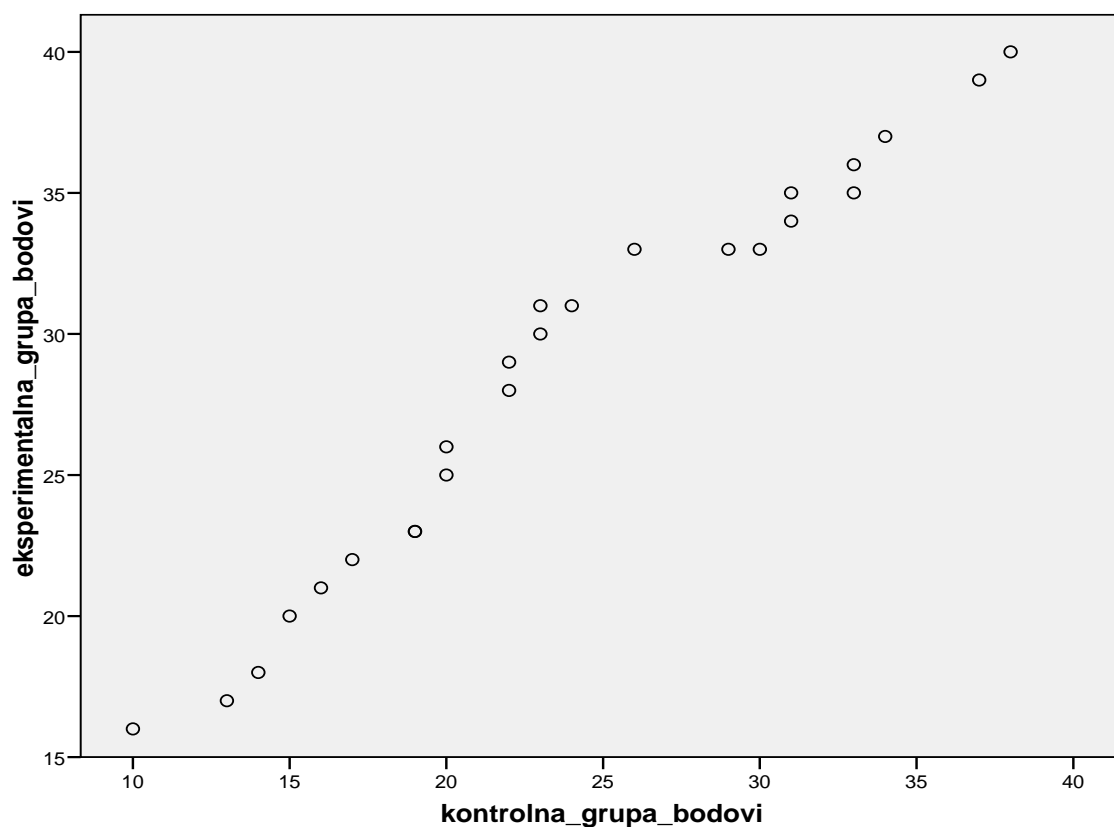
Prosečan broj bodova dve grupe na testu je prikazan na tabeli 2 :

Tabela 2 . *Broj bodova na testu*

Broj bodova na testu	Prosek	Std. Devijacija	N
Kontrolna grupa bodovi	23.96	7.89	25
Eksperimentalna grupa bodovi	28.6	7.10	25

N označava broj studenata; nakon statističke obrade zaključujemo da eksperimentalna grupa ima bolji uspeh na testu, izraženo procentima **-19,37%**. Ovaj podatak je značajan za naše istraživanje jer daje odgovor u vezi sa jednom od postavljenih hipoteza na početku rada

Međuzavisnost grupa je prikazana na dijagramu 1:



Dijagram 1. *Međuzavisnost grupa*

Sa dijagrama se uočava veoma *jaka pozitivna linearna zavisnost* dve grupe po broju bodova dobijenih na testu. Na x osi su bodovi studentata kontrolne grupe, na y osi bodovi studenata eksperimentalne grupe. Koordinate tačaka predstavljenih na dijagramu su parovi brojeva bodova sa testa dva uporedna studenta suprotnih grupa približnog uspeha.

**Korelacija** se računa *Pirsonovim linearnim koeficijentom*( $r$ )

Tabela 3. *Pirsonov koeficijent*

<b>Pirsonov koeficijent</b>	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Kontrolna grupa	1	<b>0.978</b>
Eksperimentalna grupa	<b>0.978</b>	1

Pirsonov koeficijent iznosi  $r=0,978$ , što pokazuje *veoma jaku pozitivnu korelaciju.*

Kao što smo već naglasili, ideja istraživanja je da se utvrdi način povezanosti dve grupe studenata, tj. u kom stepenu brojevi bodova na testu pokazuju zajedničko variranje. U te svrhe koristimo *koeficijent korelacije*. Upoređujemo broj bodova studenata prve grupe sa brojem bodova druge grupe. Za svaki par studenta predstavljenih na dijagramu 1 računa se prosečna vrednost bodova i odstupanje (standardna devijacija) svakog studenta od te prosečne vrednosti. Primenjujemo Pirsonov koeficijent zbog linearne zavisnosti. Vrednost ovog koeficijenta se može kretati od -1 (savršeno negativna korelacija) do +1 (savršeno pozitivna korelacija). U našem slučaju imamo veliku pozitivnu korelaciju. Pozitivna vrednost koeficijenta pokazuje pozitivnu zavisnost dve grupe – veći broj bodova jedne grupe donosi veći broj bodova druge grupe (veći/manji broj bodova u kontrolnoj grupi praćen je većim/manjim brojem bodova u eksperimentnalnoj grupi).

*Značajnost korelacije* je  $p \approx 0$ , što se može pripisati veličini uzorka ( $N=25$ ).

Kao rezultat korelacije dobili smo Pirsonov koeficijent  $r=0.978$ ; druga stavka korelacije je **značajnost koeficijenta korelacije**, koja je u našem slučaju bliska nuli. Ako je koeficijent korelacije značajan zaključujemo da se koeficijent korelacije sme

tumačiti. Numerička granica od koje zavisi da li je koeficijent značajan je 0,05 (u našem istraživanju; za potrebe nekih drugih istraživanja može se menjati njena vrednost, iako je ova vrednost najzastupljenija). U našem istraživanju je  $p < 0,05$ , što znači da je koeficijent korelacije **značajan u odnosu na postavljenu granicu značajnosti** (uobičajenih 0,05), pa zaključujemo da je koeficijent korelacije **značajan** i da se **sme tumačiti**. Da je vrednost p bila veća od 0,05 zaključili bi da koeficijent korelacije nije značajan i da se ne sme tumačiti. Zaključak je da postoji povezanost između dve grupe studenata ( $r=0.978$ ) i to smemo tvrditi jer je koeficijent korelacije značajan ( $p < 0,05$ ). (Značajnost korelacije je u našem istraživanju je 0,001, ona bi se verovatno promenila da je veličina uzorka veća ili manja od 25.)

Zajedničko variranje broja bodova dve grupe se može numerički predstaviti pomoću statističke mere koja se naziva **koeficijent determinacije**. Koeficijent predstavlja proporciju zajedničkog variranja dve grupe; pomnožen sa 100 predstavlja procenat tog variranja. Računa se dizanjem na kvadrat koeficijenta korelacije  $r$  i njegova veličina je između 0 i 1, uvek je pozitivan i po apsolutnoj vrednosti je manji od koeficijenta korelacije. *Što je veći koeficijent korelacije (po apsolutnoj vrednosti) veći je i koeficijent determinacije*. Ovaj koeficijent nam pokazuje onaj deo variranja broja bodova eksperimentalne grupe koji se može objasniti variranjem broja bodova kontrolne grupe. U našem slučaju 95,67% broja bodova eksperimentalne grupe se može objasniti preko bodova kontrolne grupe.

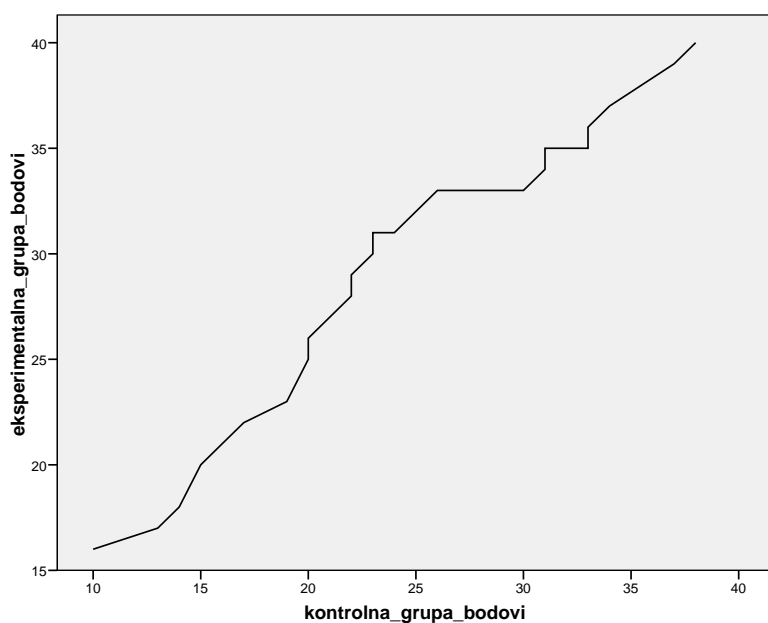
*Koeficijent determinacije*  $R=r^2=0,978^2=0.9567$  govori da se uspeh na testu čak **95,67% studenata eksperimentalne grupe može predvideti na osnovu uspeha kontrolne grupe**. Zbog karakteristika korelacije može se očekivati da dobar/loš uspeh na testu kontrolne grupe povlači takođe dobar/loš uspeh eksperimentalne grupe. Jednostavno rečeno, ova analiza upućuje *da bi studenti kontrolne grupe jednako dobro uradili finalni test da su slušali nastavu koja se bazirala na formalnoj nastavi gramatike*. Takođe, uspeh studenata eksperimentalne grupe mogao bi se predvideti uz pomoć prethodno spomenutih statističkih metoda na osnovu rezultata kontrolne grupe.

Rezultat korelacije: odnos između kontrolne i eksperimentalne grupe je proučavan korišćenjem Pirsonovog koeficijenta korelacije. Preliminarna analiza potvrđuje pretpostavku linearnosti. Postoji jaka pozitivna korelacija između dve grupe



[ $r=0,978$ ,  $N=25$ ,  $p<0,05$  | p-značajnost] gde je veliki broj bodova na testu kontrolne grupe povezan sa velikim brojem bodova eksperimentalne grupe.

Odnos između broja bodova dve grupe se može predstaviti **regresijskom analizom**. Time istražujemo mogućnost procene uspeha na testu eksperimentalne grupe na temelju poznatog uspeha kontrolne grupe. Kontrolnu grupu posmatramo kao nezavisnu promenljivu a eksperimentalnu kao zavisnu; parovi rezultata su prikazani na početnom dijagramu kao tačke u koordinatnom sistemu koji na osi X ima vrednosti za kontrolnu grupu a na osi Y za eksperimentalnu grupu. Linija koja spaja date tačke je prikazana na grafiku:



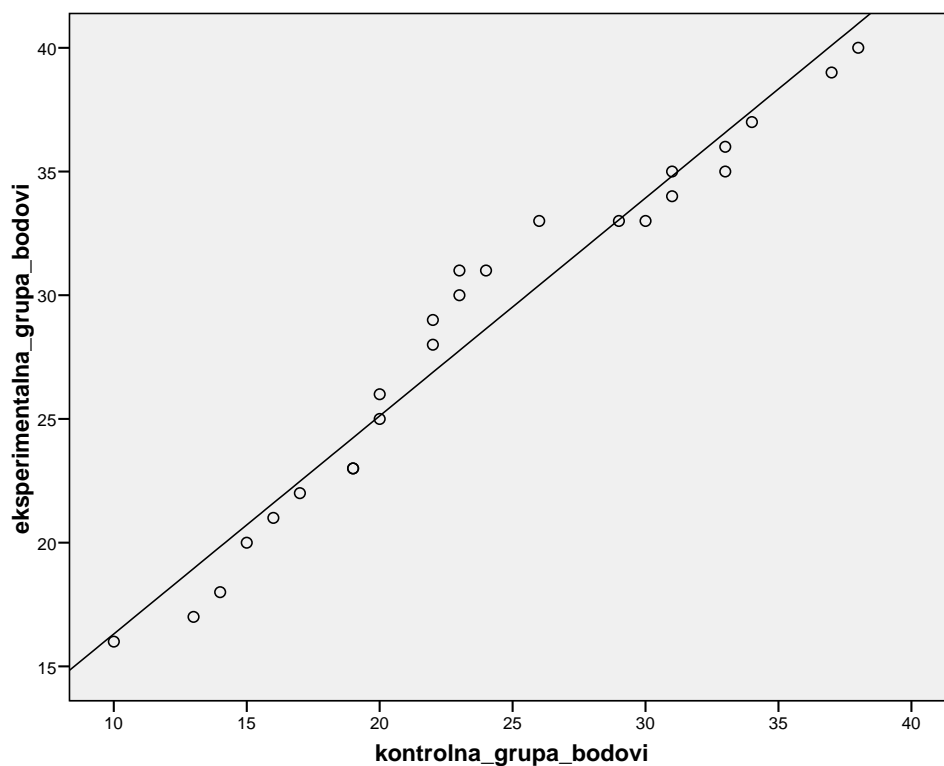
Dijagram 2. Odnos bodova prikazan putem regresijske analize

Uočena linearna zavisnost (Pirson) omogućava proračun elemenata linearne regresije, čime bi se linija spajanja tačaka na grafiku aproksimirala linijom regresije - pravom, i njene jednačine, preko koje bi se računale vrednosti eksperimentalne grupe na osnovu poznatih vrednosti kontrolne grupe.

Tabela 4. Koeficijenti jednačine linearne regresije

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta	B	Std. Error
(Constant)	7.502	.984		7.625	.000
Kontrolna grupa bodovi	.881	.039	.978	22.530	.000

Koristimo **jednačinu linearne regresije** koja nam omogućava da predvidimo potencijalan eksperimentalni uspeh studenta kontrolne grupe na testu.



Dijagram 3. Potencijalni eksperimentalni uspeh studenata kontrolne grupe

Tabela 5. *Predviđanje uspeha kontrolne grupe u slučaju ekperimentalne nastave*

Kontrolna grupa	10	13	14	15	16	17	19	19	20	20	22	22	23	23	24	26	29	30	31	31	33	33	34	37	38
Eksperimentalna grupa	16	17	18	20	21	22	23	23	25	26	28	29	30	31	31	33	33	33	34	35	35	36	37	39	40
Predviđanje	16	19	20	21	22	22	24	24	25	25	27	27	28	28	29	30	33	34	35	35	37	37	37	40	40

Primenjujući jednačinu linearne regresije dobijamo podatak da bi eksperimentalna grupa na testu imala bolji rezultat od kontrolne grupe za **19,25%** što se slaže sa dobijenim rezultatom sa početka analize od 19,37%.

## 10.2. Analiza uspeha po polnoj strukturi

Analizu uspeha studenata na testu **po polnoj strukturi** radimo **T-testom**, po svakoj grupi posebno. U tabelama 6 i 7 navodimo podatke o broju muškaraca i žena po grupama i njihove rezultate na testu.

Kontrolna grupa:

Tabela 6. *Analiza uspeha po kriterijumu polne strukture (kontrolna grupa)*

	Kontrolna pol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kontrolna grupa bodovi	1 Muško	7	23.86	7.35	2.78
	2 Žensko	18	24.00	8.28	1.95

Eksperimentalna grupa:

Tabela 7. *Analiza uspeha po kriterijumu polne strukture (eksperimentalna grupa)*

	Eksperimentalna Pol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Eksperimentalna grupa bodovi	1 Muško	11	27.55	7.54	2.27
	2 Žensko	14	29.43	6.90	1.84

**Zaključak T-testa:** u obe grupe nema značajnih razlika (značajnosti su 0,969 i 0,522, prag značajnosti je  $\leq 0,05$ ), što znači da su *muškarci i žene podjednako uspešno radili test*. Iako su žene dobile više bodova u proseku od muškaraca taj trend ne predstavlja značajnu karakteristiku. Takođe se može zaključiti da se modifikacijom početnog uzorka na 50-50 (50% muškaraca i 50% žena) neće značajno promeniti razlika u broju dobijenih bodova.

### 10.3. Analiza poređenja rezultata sa eksperimentalnog testiranja sa rezultatima na završnom ispitu.

Kako bismo što potpunije i temeljnije izveli našu analizu uspešnosti formalne nastave gramatike u nastavi engleskog jezika kao stranog, odlučili smo da uporedimo rezultate sa eksperimentalnog testiranja sa rezultatima koji su isti studenti postigli na kraju semestra (ocenu izražavamo u obliku bodova radi lakšeg poređenja). Završna ocena je objedinjavala više različitih provera znanja: gramatički test; prevod stručnog teksta; zadatke u kojima je trebalo da daju odgovore na pitanja u vezi sa strukom, opišu neke supstance ili eksperimente, popune tekst rečima iz stručne terminologije, i sl. Maksimalan broj bodova koji su mogli dobiti na kraju svih ovih oblika provera iznosio je 100 bodova.

U nastavku teksta podsetićemo prvo na broj osvojenih bodova na finalnom eksperimentalnom testiranju po grupama i njihove prosečne ocene (tabela 1 i 2), a potom ćemo dati pregled postignutih bodova na završnom ispitu i prosečan broj bodova eksperimentalne i kontrolne grupe na tom ispitu (tabela 3 i 4).

Tabela 1. *Broj osvojenih bodova na eksperimentalnom testu po grupama*

Kontrolna grupa	26	24	33	23	10	13	22	15	38	17	19	14	20	29	22	16	33	23	20	19	31	31	37	30	34
Eksperimentalna grupa	39	23	35	25	20	17	29	26	23	40	30	33	28	22	21	35	33	16	18	31	31	36	37	34	33

Tabela 2. *Prosečan broj bodova na eksperimentalnom testu*

<b>Broj bodova na testu</b>	Prosek	N
Kontrolna grupa (bodovi)	23.96	25
Eksperimentalna grupa (bodovi)	28.6	25

Tabela 3. *Broj osvojenih bodova na završnom ispitu po grupama*

Kontrolna	91	81	97	91	60	61	88	78	100	75	80	74	66	78	68	64	91	70	77	82	74	74	82	76	91
Eksperiment	100	81	86	91	85	77	85	77	76	100	82	90	85	68	70	86	97	74	68	71	87	87	91	94	83

Tabela 4. *Prosek broja bodova na završnom ispitu*

<b>Broj bodova na završnom ispitu</b>	Prosek	N
Kontrolna grupa (bodovi)	78.76	25
Eksperimentalna grupa (bodovi)	83.64	25

Ako uporedimo tabele koje izražavaju uspeh eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom testiranju izvedenom nakon eksperimentalne nastave i uspeh koji su isti subjekti postigli na kraju semestra izraženo konačnom ocenom iz predmeta Engleski jezik (u obliku bodova), dolazimo do zaključka da je eksperimentalna grupa takođe bila uspešnija i na završnom ispitu i da ta razlika iznosi **6,19%** u njenu korist. Taj procenat nije tako ubedljiv kao kod poređenja uspeha eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom testu (koji je izraženo procentima – **19,37%**), ali svakako upućuje na zaključak da se eksperimentalna grupa pokazala superiornijom u pokazanom znanju kako na eksperimentalnom testiranju tako i na završnom ispitu koji je obuhvatao testiranje još nekih jezičkih veština (proveru znanja leksike, veštine prevodenja i pisanja).

Ova analiza i rezultati do kojih se došlo navedenim poređenjem, dodatno osnažuje tezu koju zastupamo - da formalna nastava gramatike ima pozitivan uticaj na

opšte znanje engleskog jezika i da veći uspeh eksperimentalne grupe, posmatrano kroz rezultate navedenih provera znanja, to jasno i pokazuje. Drugim rečima, smatramo da formalna nastava gramatike posredno utiče i podiže nivo znanja u svim aspektima jezičke kompetencije.

#### 10.4. Analiza rezultata po ajtemima

Testiranje, odnosno, analiza rezultata testiranja nas neumitno upućuju ne samo na zaključke u vezi sa tim koliko su uspešno studenti savladali određenu građu, već nam pokazuje i koja je oblast bolje ili lošije savladana, gde postoje problemi, zašto se izvesne greške prave, itd. Na osnovu tih zaključaka može se bolje planirati korektivna i kompenzaciona nastava (Dimitrijević, 1999). Objektivna merenja nam pružaju dragocene podatke ne samo za korektivnu nastavu već i za novo, inicijalno, prezentiranje jezičke građe novim generacijama studenata.

U nastavku rada iznećemo rezultate analize finalnog testa po ajtemima (zadacima) i poređenje broja grešaka po grupama. Sledi tabela koja sadrži spomenute podatke.

Tabela 1. Pregled broja grešaka po ajtemima

Items	Opis	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa	ukupno
1.	Tenses (Present Simple)	5	3	8
2.	Tense (Present Simple)	11	6	17
3.	Tenses (Present Simple)	10	5	15
4.	Tenses (Past Simple)	18	13	31
5.	Tenses (Present Perfect)	12	8	20
6.	Tenses (Present Perfect Continuous)	6	2	8
7.	Tenses (Past Perfect)	17	16	33

8.	Modal verbs	5	4	9
9.	Infinitive	13	5	18
10.	Subjunctive	10	9	19
11.	Relative clauses	6	6	12
12.	Infinitive	16	16	32
13.	Infinitive	11	7	18
14.	Past Participle	6	2	8
15.	Gerund	13	6	19
16.	Gerund	11	9	20
17.	Passive Voice	11	9	20
18.	Passive Voice	18	10	28
19.	Passive Voice	9	4	13
20.	Pronouns	5	4	9
21.	Subjunctive	22	15	37
22.	Reported Speech	7	7	14
23.	Gerund	13	6	19
24.	Infinitive	9	12	21
25.	Present Participle	12	2	14
26.	Past Participle	9	1	10
27.	Reported Speech	10	13	23
28.	Nouns (plural)	17	13	30
29.	Question Tags	16	12	28
30.	Yes, No Questions	11	8	19
31.	Phrasal Verbs	15	5	20
32.	Adverbs	2	0	2
33.	Phrasal Verbs	13	7	20
34.	Prepositions	12	8	20
35.	Conditionals	13	10	23
36.	Conjunctions	8	9	17
37.	Conjunctions	1	3	4
38.	Adjectives	6	4	10
39.	Comparatives	7	3	10
40.	Articles	8	7	15

Analiza ove tabele nam otkriva da postoje određene oblasti iz gramatike koje su na ovom testiranju zadavale veće poteškoće studentima koji su testirani. Primećujemo da su naši ispitanici pravili najveći broj grešaka na sledećim zadacima: zadatak br. 37 (Subjunctive) – ukupno 37 netačnih odgovora; zadaci 4, 7, 12 (Verbs: Past Simple, Past Perfect, Infinitive) ukupno 31, 33, 32 netačna odgovora; zadatak 28 (Nouns, plural) 30 netačnih odgovora. Po neuspešnosti slede sledeći zadaci: zadatak br. 29 (Question tags) - ukupno 28 netačnih odgovora; zadatak br. 18 (Passive Voice) – 28 netačnih odgovora; zadatak 35 (Conditionals) – 23 netačna odgovora; zadatak br.

27 (Reported Speech) – 23 netačna odgovora; zadaci sa po 20 netačnih odgovora su sledeći: br. 5 (Present Perfect), br. 16. (Gerund), br. 33 (Phrasal Verbs) i zadatak br. 34. (Prepositions). Dakle, naveli smo one zadatke koji su imali 20 i više pogrešnih odgovora (od mogućih 40).

Ovi podaci su svakako korisni za nastavnika u smislu signala da obrati dodatnu pažnju na one gramatičke jedinice koje očigledno predstavljaju problem (bar ispitanicima u našem istraživanju) i shodno tome zahtevaju dodatni napor u uspešnom savladavanju.

Za upoređivanje broja grešaka po grupama koristimo t-test. Počinjemo sa pretpostavkom da nema razlika između grupa po broju grešaka – to nam je početna, nulta hipoteza.

Tabela 2. *Poređenje broja grešaka po grupama*

grupa	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kontrolna	10.6	4.607	0.728
Eksperimentalna	7.225	4.172	0.660

Prosek broja grešaka je manji u eksperimentalnoj grupi – 7,2 naspram 10,6 u kontrolnoj (32% manje).

Značajnost Sig = 0.000 označava procenat verovatnoće tzv. nulte hipoteze, koja kaže da nema razlike među grupama. Pošto je procenat 0 zaključujemo da postoje značajne razlike između grupa po broju grešaka na testu (odbacujemo nultu hipotezu i prihvatamo alternativnu – postoje značajne razlike između grupa), tj. razlika od 32% predstavlja standardnu karakteristiku.

U sledećoj tabeli vidimo ukupan broj grešaka po zadacima i prikazana je razlika u broju grešaka između grupa u procentima po svakom zadatku ponaosob.



Tabela 3. Pregled grešaka po zadacima sa razlikama po grupama (izraženo u procentima)

item	Procenat	kontrolna	Eksperimentalna	ukupno
32	100.00%	2	0	2
26	88.89%	9	1	10
25	83.33%	12	2	14
31	66.67%	15	5	20
14	66.67%	6	2	8
6	66.67%	6	2	8
9	61.54%	13	5	18
39	57.14%	7	3	10
19	55.56%	9	4	13
23	53.85%	13	6	19
15	53.85%	13	6	19
3	50.00%	10	5	15
33	46.15%	13	7	20
2	45.45%	11	6	17
18	44.44%	18	10	28
1	40.00%	5	3	8
13	36.36%	11	7	18
38	33.33%	6	4	10
34	33.33%	12	8	20
5	33.33%	12	8	20

item	procenat	Kontrolna	Eksperimentalna	ukupno
21	31.82%	22	15	37
4	27.78%	18	13	31
30	27.27%	11	8	19
29	25.00%	16	12	30
28	23.53%	17	13	30
35	23.08%	13	10	23
20	20.00%	5	4	9
8	20.00%	5	4	9
17	18.18%	11	9	20
16	18.18%	11	9	20
40	12.50%	8	7	15
10	10.00%	10	9	19
7	5.88%	17	16	33
22	0.00%	7	7	14
12	0.00%	16	16	32
11	0.00%	6	6	12
36	-12.50%	8	9	17
27	-30.00%	10	13	23
24	-33.33%	9	12	21
37	-200.00%	1	3	4

Kolona procenat pokazuje koliko procenata manje je grešila eksperimentalna grupa u odnosu na kontrolnu na svakom pojedinačnom zadatku. Vidimo da je najveća razlika u korist eksperimentalne grupe na zadacima 25 (83.3%), 26 (88.9%) i 32 (100%, nije bilo greške u eksperimentalnoj).

Zadatke 24, 27, 36, 37 su bolje uradili studenti kontrolne grupe, u zadacima 11, 12, 22 su pravljene greške u podjednakom broju, dok su u svim ostalim zadacima manje grešili studenti eksperimentalne grupe.

Na osnovu ovih podataka možemo da napravimo kategorije procenata razlike u koje ćemo svrstati zadatke:

Tabela 4. Kategorije procenata razlike

0%	11	12	22							
1-20%	7	8	10	16	17	20	40			
21-40%	1	4	5	13	21	28	29	30	34	35
41-60%	2	3	15	18	19	23	33	39		
61-80%	6	9	14	31						
81-100%	25	26	32							
< 0%	24	27	36	37						

Tabela 5. *Udeo kategorija*

0% (podjednak br. grešaka)	7.50%
1-20%	17.50%
21-40%	27.50%
41-60%	20.00%
61-80%	10.00%
81-100%	7.50%
< 0%	10.00%

Iz ove dve tabele vidimo da su za najveći broj zadataka (45%) studenti eksperimentalne grupe imali do 40% manje grešaka, čak 60% zadataka je imalo do 60% manje grešaka kod eksperimentalne:

- 7.5% zadataka imaju isti broj grešaka u obe grupe: 11, 12, 22;
- na 17.5% zadataka su studenti eksperimentalne grupe imali do 20% manje grešaka: 7, 8, 10, 16, 17, 20, 40;
- na 27.5% zadataka su studenti eksperimentalne grupe imali 21- 40% manje grešaka: 1, 4, 5, 13, 21, 28, 29, 30, 34, 35;
- na 20% zadataka su studenti eksperimentalne grupe imali 41- 60% manje grešaka: 2, 3, 15, 18, 19, 23, 33, 39;
- na 10% zadataka su studenti eksperimentalne grupe imali 61- 80% manje grešaka: 6, 9, 14, 31;
- na 7.5% zadataka su studenti eksperimentalne grupe imali 81- 100% manje grešaka: 25, 26, 32;
- na 10% zadataka su studenti eksperimentalne grupe imali više grešaka: 24, 27, 36, 37.

## 10.5. Sumarna analiza rezultata eksperimenta (sa aspekta postavljenih hipoteza)

Nakon analize rezultata eksperimenta uz pomoć statističke obrade (putem utvrđivanja koeficijenta i stepena korelacije, regresijske analize, koeficijenta determinacije, jednačine linearne regresije, T-testa) koju smo izneli u prethodnom delu rada, mogli bismo zaključiti sledeće u vezi sa hipotezama koje su postavljene na početku našeg rada:

- 1) Hipoteza da *učenje gramatike ne doprinosi opštem znanju engleskog jezika kao stranog* – se odbacuje. Podaci jasno pokazuju da je grupa s kojom se u radu primenjivao pristup koji je podrazumevao formalnu nastavu gramatike postigla bolje rezultate na testiranju. Prosečan broj bodova na finalnom testu u kontrolnoj grupi je 23.96 a u eksperimentalnoj grupi on iznosi 28.6. Takođe, prosečan broj bodova na završnom ispitu iz predmeta Engleski jezik u kontrolnoj grupi iznosi 78.76 a u eksperimentalnoj 83.46.
- 2) Hipoteza da *ne postoji razlika između u učenju engleskog jezika pomoću pristupa koji podrazumeva formalnu nastavu gramatike i komunikativnoga pristupa* – se odbacuje. Ispitanici koju su učili uz pomoć formalne nastave gramatike postigli su bolje rezultate na testiranju. Razlika u prosečnom broju bodova na finalnom testu i na završnom ispitu između kontrolne i eksperimentalne grupe jasno ukazuje na to.
- 3) Hipoteza da *će faktor pola uticati na rezultate u eksperimentu* – se odbacuje. Postoji izvesna razlika u uspehu na testiranju ali ona nije značajna. Iako su žene dobile više bodova u proseku od muškaraca taj trend ne predstavlja značajnu karakteristiku, odnosno, ispod je praga značajnosti.

Takođe, analizom poređenja rezultata sa eksperimentalnog testiranja sa ocenama dobijenim na završnom ispitu iz Engleskog jezika istih subjekata, došlo se

do zaključka da je vidljiva superiornost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu pri utvrđivanju i ove korelacije.

Izvršena je i analiza uspešnosti po ajtemima eksperimentalnog testa, ukupna i po grupama, i došlo se do zaključaka koji mogu biti od značaja u planiranju korektivne i kompenzacione nastave.

## **11. PERCEPCIJE STUDENATA U VEZI SA NASTAVOM GRAMATIKE (Oralni protokoli)**

U nameri da dobijemo jasniju sliku o ulozi i značaju gramatike u nastavi engleskog jezika ali s aspekta naših ispitanika, odlučili smo da napravimo intervju sa grupom studenata (n12), koji bi predstavljao razgovor na temu koju obrađujemo u našem istraživanju. Smatramo da je veoma važno imati što realniju predstavu o tome šta naši polaznici očekuju od nastave gramatike. Primećujemo da veliki broj autora iz domena primenjene lingvistike i metodike nastave obrađuje ovu temu u svojim studijama (Horwitz, 1988; Brown, 2009; Heeffer, 2010; Ikpia, 2001; Loewen et al., 2009).

Jedan od prvih i verovatno najpoznatijih autora koji se bavio ovom tematikom je lingvista Elaine Horwitz. Poslednje tri decenije ona proučava stavove i percepcije polaznika i nastavnika u vezi sa nastavom stranog jezika. Sredinom 80tih godina prošlog veka započela je ovu vrstu analize kreiranjem upitnika koji je trebalo da ispita odnos između ubeđenja studenata s jedne strane i nastavnika s druge strane, a koja tangiraju razne aspekte učenja stranog jezika (Horowitz, 1986). Niz pitanja koja su se odnosila na ovu temu je oblikovan u tzv. BALLI studiju (*Beliefs About Language Learning Inventory*). U to vreme to je bila jedinstvena studija takve vrste na polju primenjene lingvistike. Spomenuti upitnik je tretirao 5 osnovnih tematskih celina: 1) teškoće pri učenju stranog jezika, 2) jezičku sposobnost ili talenat 3) prirodu učenja stranog jezika, 4) strategije učenja i komunikacije 5) motivaciju i očekivanja. Jedan od značajnih zaključaka spomenute autorke je da postoji očigledna korelacija između uverenja polaznika i njihovih strategija u učenju stranog jezika. Drugim rečima, ako

student veruje da se učenje stranog jezika sastoji samo od prevođenja i memorisanja vokabulara, ili je možda uveren da su najbitnija gramatičkih vežbanja, ne može se od njega/nje očekivati da usvoji holističke strategije koje se poslednjih decenija povezuje sa uspešnim učenje stranog jezika (Horwitz, 1988:22).

Kalaja & Barcelos (2003), takode ističu da je neophodno, da bi se došlo do što kompletnijeg uvida u stavove i percepcije studenata, u ovakvu analizu uključiti ne samo njihova izražena mišljenja već dati i opis društvenog konteksta u kome su ti stavovi formirani a potom dodatno ispitati kako su i zašto oni uopšte i stvoreni. (str. 29)

Sve ove ideje treba imati u vidu kada se organizuje ovakvo istraživanje, poput našeg i mi smo se trudili da ih inkorporiramo u našu studiju. Pitanja koja smo postavili našim ispitanicima dobrim delom obuhvataju ona koja se nalaze u nekoliko sličnih studija kao što su: Horowitz (1986), Heffer (2010) i Pazaver & Wang (2009).

### **11.1. Opis procedure.**

Dakle, odlučili smo da studentima postavimo pitanja poput sledećih: koji oblik nastave smatraju najprimerenijim za učenje gramatike, da li smatraju da je znanje gramatike od posebne važnosti za neku određenu jezičku veštinu (čitanje, pisanje, razumevanje govora, govor), da li misle da je ispravljanje grešaka neophodno ili izlišno, kontraproduktivno; takođe, pokušali smo da ih navedemo da se prisete, ako mogu, načina na koji su učili gramatička pravila, šta im je bilo od pomoći, šta im je predstavljalo posebnu poteškoću, a šta su lako shvatili i savladali; da li se sećaju nekog gramatičkog pravila, i ako da, kojih. Posebno su nam bile dragocene opservacije koje nisu bile proizvod direktnog odgovora na naša pitanja, već ideje ili zaključka koje su spontano iskrsele.

U ovim intervjuima učestvovalo je 12 studenata podeljenih u 2 grupe. Razgovor sa svakom grupom je trajao oko 40 minuta. Pre početka razgovora ispitanici su dobili spisak pitanja koja će predstavljati okosnicu razgovora ali je naglašeno da razgovor ne mora da bude vođen strogo u skladu sa njima, već da on predstavlja samo opšti okvir i da je dobrodošla svaka ideja i opservacija koja na bilo koji način tangira

ovu oblast. Nakon kraćeg vremena koje je bilo dovoljno da se pogledaju predložena pitanja i shvati u kom smeru će se razgovor odvijati, započeli smo grupne intervjuje. Neki studenti su bili izdašniji u odgovorima, elokventniji, spremni da brzo iznesu svoje mišljenje, dok su drugi malo oklevali i bili šturiji na rečima. Neki su spretno formulisli svoje misli, neki drugi su bili malo konfuzniji. Nije svako dao odgovor na svako predloženo pitanje, ali ukupno gledano svi su bili uspešno uključeni u ove intervjuje.

Dakle, želeli smo da otkrijemo koje su njihove percepcije u vezi sa eksplicitnom nastavom gramatike i da u isto vreme otkrijemo poreklo takvih percepcija. Potrudili smo se da tokom ovih intervjuja ne utičemo na njihove odgovore tako što bismo im otkrili koji su ciljevi našeg istraživanja. Nismo želeli da taj razgovor izgleda kao nuđenje izbora između dve opcije (formalna nastava gramatike, za ili protiv). Takođe nismo želeli da rezultati našeg istraživanja i naši zaključci utiču na njihove stavove i mišljenja, svesno ili nesvesno. Želimo da naglasimo da su intervjui zamišljeni tako da uvedu ispitanike u razgovor koji neće biti ograničen i kontrolisan strogo određenim pitanjima, u nadi da će to doneti plodonosnija saznanja u vezi sa njihovim iskustvom u učenju stranog jezika. Zapravo, pokušali smo da izbegnemo situaciju u kojoj će subjekti oblikovati svoje odgovore u skladu sa onim što prepostavljaju da mi želimo da čujemo.

Intervjui su bili vođeni u skladu sa konceptom „aktivnog intervjuisanja“ kao što su to opisali Holstein i Gubrium (1997) a preuzeli i Pazaver i Wang (2009). Koncept ovakvih razgovora je takav da oni predstavljaju interakciju između sagovornika u kojoj svi jednako sudeluju i određuju tok. Vođenjem takvih razgovora ne traga se za nekim objektivnim istinama, već se samo otkrivaju stavovi i mišljenja ispitanika na temu koja je predmet interesovanja. Shvatamo da su ti stavovi skoni promenama, i da možda odgovori ne bi bili identični u ponovljenom razgovoru u neko drugo vreme ili sa nekom drugom osobom koja bi vodila intervju. Naš cilj je jednostavno bio da ohrabrimo studente da se upuste u dijalog na temu svojih percepcija u vezi sa nastavom gramatike što spontanije i iskrenije.

## 11.2. Sumarna analiza oralnih protokola.

Nakon preslušanih intervjua zaključili smo da su stavovi i mišljenja naših studenata na temu nastave gramatike u direktnoj vezi sa određenim faktorima kao što su: njihovo prethodno školovanje, lična iskustava u učenju jezika ali i percepcije o tome što oni smatraju da će im biti potrebno u životu i karijeri kada je engleski jezik u pitanju.

Tokom ovih intervjua većina ispitanika je isticala da je nastava gramatike vrlo važna kod učenja stranog jezika. Takvi stavovi su odraz njihovog iskustva u učenju i korenspodiraju sa tipom nastave koju su imali u prethodnom školovanju. Uprkos popularnosti i raširenosti komunikativnog pristupa u učenju stranog jezika u celom svetu proteklih decenija, pa i kod nas, jedan broj naših subjekata svedoči o nastavi engleskog jezika koji se dobrim delom bazirao na principima gramatičko-prevodnog pristupa. Otud njihova uverenost da je to najdelotvorniji način rada, pogotovu ako im je takav način rada pružio visok nivo jezičke kompetencije. S druge strane, ovo je svakako argument koji podržava tezu mnogih lingvista spomenutih u našem istraživanju (Purpura, 2004), a koja glasi da je eksplicitna nastava gramatike dragocena uprkos očiglednoj dominaciji komunikativnih aktivnosti u učenju stranih jezika tokom poslednjih decenija.

Za veći broj studenata gramatika je suština, srž svakog jezika i kao takva apsolutno neophodna i nezaobilazna u učenju istog. Na primer, jedan ispitanik naglašava taj stav sledećim rečima: "Učiti jezik bez gramatike bilo bi isto kao i graditi kuću bez temelja. Čak i u maternjem jeziku, koji se nesvesno usvaja od malena, potpuni smisao uviđamo tek kada se u osnovnoj školi susretnemo sa njegovom gramatikom". „Gramatika je osnova za dalje učenje i usavršavanje jezika“, dodaje njegova koleginica. Jedan drugi student takođe ističe važnost učenja gramatike, ali se ograđuje rečima da nastavnici ne bi morali da ispravljaju svaku grešku svojih polaznika jer smatra da njegov engleski u gramatičkom smislu ne mora da bude perfektan. Dakle, ovakav tip percepcije može biti odraz ličnih stavova u vezi sa različitim potrebama za perfekcijom koju svaka osoba ima.



Neki drugi studenti ne pridaju tako veliku pažnju gramatici. Iako i oni potiču iz obrazovnog miljea gde se favorizovala formalna nastava gramatike, ističu da ono što osećaju da im najviše nedostaje je veština upotrebe engleskog jezika u raznim komunikativnim situacijama (na putovanju, preko interneta, u struci koju proučavaju na studijama i kojom će se baviti jednog dana), i to postavljaju kao imperativ u svom učenju jezika a nedostatak takvih situacija vide kao najveći problem. Priznaju da je znanje bazične gramatike bitno „da se ne bi baš obrukali“ loše sklopljenim rečenicama u kontaktima takve vrste, ali podvlače da je po njima mnogo teže postići fluentnost nego preciznost, jezičku tačnost. Jedan od učesnika razgovora npr. kaže: „U školi smo dosta učili gramatiku ali kada sam otišao u Englesku shvatio sam da jedva uspevam da sklopim rečenicu ili razumem sagovornika, a bio sam uveren da dobro vladam engleskim jezikom pošto sam uredno učio pravila koja nam je davala nastavnica“. Drugi student dodaje: ”Smatram da u nastavi engleskog jezika u našem školskom sistemu već ima dovoljno gramatike i da bi u nekoj od strategija razvoja nastave engleskog jezika akcent trebalo staviti na praktičnu primenu stečenog znanja iz gramatike”.

Ovo se poklapa sa onim što tvrdi Zeng (2004) (cf Pazaver et al., 2009) da studenti sa visokim nivoom znanja stranog jezika pokazuju sklonost da se u radu više fokusiraju na aktivnosti govora nego na eksplicitnu nastavu gramatike. Pogotovo se to odnosi na one subjekta koji planiraju da jedan deo studija, ili usavršavanja, provedu na nekom stranom fakultetu ili ustanovi, tako da su njihove potrebe za uspešnom komunikacijom naglašene.

Neki ispitanici u razgovoru, iako smatraju da poseduju solidno znanje gramatike, ističu da učenje ovog segmenta jezika treba da i dalje bude sastavni deo nastave s obzirom da se još uvek osećaju nesigurnim pri upotrebi nekih oblika. Jedan subjekt naglašava da pošto nije često u situaciji da se služi engleskim jezikom (situacija siromašnog *inputa* i *ouputa*), procenjuje „da je neophodno da dobije i primeni pravila za upotrebu jezika“. Ovo nas vraća na poznatu razliku između *učenja* i *usvajanja* jezika u prirodnom okruženju. Ovakav stav potvrđuje mišljenje da u situaciji učenja jezika u veštačkim uslovima (kao što je učionica) znanje formalne gramatike uveliko potpomaže proces sticanja znanja stranog jezika.

Na postavljeno pitanje kojih se gramatičkih pravila sećaju iz prethodnog školovanja, većina studenata spominje građenje glagolskih vremena, komparaciju prideva, određeni i neodređeni član. Mali broj njih pamti pravila građenja priloga, upotrebe modalnih glagola, predloga. Kondicionali i neupravni govor im se čini kompleksnim i teže navode pravila njihovog građenja i upotrebe. Neki studenti spremno izlažu način oblikovanja pasiva, dok je drugima to težak zadatak. Većina ističe nesigurnost kod upotrebe članova, predloga, nekih priloga, što je već standardna poteškoća kod većine govornika engleskog jezika kojima to nije maternji jezik. Svaki nastavnik u praksi je svestan poteškoća koje se javljaju kod usvajanja tih jezičkih struktura. Jedna studentkinja recimo ističe: “Često nisam sigurna da li sam tačno upotrebila odgovarajući član. Ne mislim pritom na neke slučajeve kada su pravila jasna (kao recimo određeni član ispred naziva reke, mora, planinskih venaca... već u rečenici kada nisam sugurna da li je taj pojam poznat ili ne .., odnosno da li se podrazumeva da je poznat...takođe u okviru nekih fraza..” “Sećam se pravila građenja većine vremena, pasiva, promene nepravilnih glagola. Sećam se učenja kondicionala, ali sam to u međuvremenu dobrim delom zaboravio. Subjunctive takođe”. “Pamtim pravila za građenje nekih glagolskih oblika, komparacije prideva, pravila za upotrebu određenog i neodređenog člana”. “Da. Kada se postavlja pitanje (Past Simple) ide *did* sa glagolom u infinitivu. Did you see my dog?”, navodi primer jedan student. Dvoje studenata priznaje da baš ne može da se pohvali dobrom memorijom kada su gramatička pravila u pitanju. Oni nisu uspeli da se sete ni jednog gramatičkog pravila.

Na pitanje koje mesto treba da ima nastava gramatike na kursu stranog jezika, da li je treba predavati, kada, koliko često, odgovori variraju od toga da je eksplicitna nastava gramatike nedelotvorna i nepotrebna, pa do izražavanja potrebe za fokusiranjem na baš takav vid učenja jezika. Smatramo da su njihovi stavovi odraz trenutnog znanja jezika, takođe i njihovog prethodnog iskustva u učenju. Čini se da oni koji su svesni da u svom znanju imaju propusta naglašavaju važnost ponavljanja gramatičkih pravila i njihove primene. Recimo, ovaj student kaže: “Nisam baš siguran kada se koristiti Past Simple a kada Present Perfect. Zato mi znači da se to ponovo razjasni i uvežba..” Njegova koleginica sa druge strane ističe da polaznici koji imaju solidan nivo znanja engleskog jezika, gramatiku treba da uvežbavaju i utvrđuju na

implicitan način, kroz razgovor, komunikaciju u bilo kom obliku, i da nema potrebe da obrađuju gramatičke strukture kao kada su bili početnici u učenju. Ponovo zaključujemo da neki studenti čije je znanje engleskog na zavidnom nivou i koji su u prošlosti imali nastavu gramatike sa eksplicitnom obradom jezičkih oblika, sada izražavaju drugačije potrebe kada je učenje ovog jezika u pitanju. Oni se sada zalažu za veće prisutvo komunikativnih aktivnosti jer veruju da će to biti od koristi kao preduslov za uspeh u obrazovanju ali i u društvenom životu. "Mislim da na višim nivoima treba mnogo manje učiti gramatiku nego na početnom. Na višim treba posvetiti pažnju govoru, odnosno komunikaciji" uvereno ističe jedna devojka.

Nekoliko naših ispitanika je čvrstog ubeđenja da je učenje gramatike jednako bitno kako za one sa niskim tako i za one sa visokim nivoom znanja engleskog jezika. Naglašavaju da je početnicima u učenju gramatika očigledno neophodna a da je onima koji se nalaze na višem nivou znanja jezika potrebno ponavljanje ranije naučenih stvari da bi se to znanje utvrdilo i internalizovalo. "Nastava gramatike treba da bude konstantna, da služi kao podsetnik za gramatička pravila koja se moraju znati da bi jezik bio pravilan i razumljiv". "Nastava gramatike na početnom nivou je važna da bi se sam učenik upoznao sa osnovama jezika, ali je isto tako važna i na višim tečajevima jer na taj način polaznici dopunjuju i obogaćuju znanje engleskog jezika", dodaje drugi ispitanik.

Dakle, ovi studeni iznose stav koji se zalaže za jednaku zastupljenost gramatike na svim nivoima. Po njima, nastava gramatike ostaje dragocena iako naglašavaju da su i sami u prethodnom školovanju uspešno usvojili većinu pravila građenja i upotrebe jezičkih oblika. "Podjednako je važna. Na svakom nivou treba ponavljati i utvrđivati pravila koja odgovaraju tom nivou učenja jezika". Međutim, primećujemo da smo čuli i jednu potpuno oprečnu opservaciju: "Mislim da je (gramatika) mnogo važnija na višim nivoima, pošto na osnovnom nivou tek počinju da se uče reči".

Par studenata je istaklo da su uvereni da su časovi gramatike važni, pogotovo za razvijanje veštine *pisanja*, odnosno da rad na gramatičkoj kompetenciji direktno utiče na nivo njihove pismenosti kada je u pitanju pisanje eseja, pisama, mailova, stručnih radova, i sl. Oni smatraju da nastava gramatike, koja po svom obimu ne mora

da bude preobimna, ali napominju treba da bude konstantna, služi kao podsetnik za gramatičke pravila koja se moraju imati na umu da bi jezik bio pravilan i razumljiv i u skladu sa obrazovnim nivoom i profesionalnim ambicijama. Po njihovim rečima, kada se piše, sklapaju se duže rečenice i više se koncentriše na značenje izraza nego što je to slučaj u govoru kada se koriste manje složene jezičke konstrukcije. Dobro znanje gramatike olakšava i ubrzava taj proces, a eventualne greške se lakše uočavaju i ispravljaju. “Pri pisanju sam mnogo skoncentrisaniji na gramatička pravila i aktivno razmišljam o njima, dok se pri govoru sve to dešava na podsvesnom nivou, zato što je to mnogo brži način komunikacije i čini mi se da se više koncentrišem na to da pronađem prave reči kojima bih mogao da se izrazim”.

Neki studenti naglašavaju da nedovoljno dobro znanje gramatike stvara poteškoće u *čitanju* i *razumevanju govora* posebno u situaciji kada se suočava sa dugim i složenim rečenicama. Ono što je od posebne važnosti za naše istraživanje je opservacija da dobro znanje gramatike pomaže lakšem čitanju i razumevanju naučnih, stručnih, članaka s obzirom da takvi tekstovi obiluju složenim rečeničnim konstrukcijama. Ovi ispitanici su uvereni da je u takvim slučajevima neophodno dobro znanje jezika da bi se izbegle poteškoće i nerazumevanje, pogotovo što smatraju da se u pismenom diskursu pojavljuju rečenični obrasci koji nisu tipični za govorni diskurs, pa samim tim čitalac mora da bude “obučen” da dešifruje specifičnosti takvih tekstova.

Jezička veština *govora* takođe zahteva dobro znanje gramatike, po mišljenju naših studenata. Oni veruju da im ona pomaže da odaberu prave reči, da ih poštedi pravljenja grešaka u razgovoru jer smatraju da bi ih to činilo nesigurnim u komunikaciji i na taj način ih sputavalo da opušteno i uspešno razgovaraju.

Dakle, naš je utisak da intervjuisani studenti uglavnom smatraju da znanje gramatike potpomaže i olakšava njihovu komunikaciju u okviru svih jezičkih veština. Sličan zaključak je imao i Ikpia (2001) u studiji koja iznosi zapažanje da ispitanici visoko vrednuju eksplicitnu nastavu gramatike zato što im pomaže da pravilnije govore i pišu na engleskom jeziku.

Kada je u pitanju ispravljanje grešaka većina studenata smatra da je važno da ih njihovi nastavnici ispravljaju. Ovo pokazuju i neka druga istraživanja (Doughty and

Verela, 1998 i Heefffer, 2010) koja ističu skoro potpuno jednoglasje ispitanika kada je ispravljanje grešaka u pitanju i oni ga zdušno podržavaju, pogotovo u okviru pisanja. Najuočljiviji argument je njihova uverenost da kada nastavnik ispravi grešku u pisanom radu, oni mogu jasno da je zapaze, shvate koji je pravilan oblik, na taj način bolje memorišu i izbegnu ponavljanje iste greške sledeći put. Par studenata je primetilo da je možda plodotvornije ispravljati greške u pisanju ali ne i u govoru. Razlog za to vide u činjenici što ispravljanje grešaka u govoru može da dekoncentriše govornika, učini ga nesigurnim i obeshrabri. S druge strane, ističu da polaznik može bez žurbe i nervoze da pogleda svoje greške u pisanju, proanalizira ih i shvati zašto ih pravi. “Nastavnici bi trebalo da ispravljaju greške polaznika zato što se nešto što se nauči pogrešno kasnije jako teško ispravlja. Međutim, treba biti pažljiv i ta ispravljanja ne činiti agresivno da se kod polaznika ne bi stvorio otpor prema jeziku”, naglašava jedan ispitanik.

Studenti se jednodušno zalažu da nastavnik teba da ispravi svaku njihovu grešku u esejima koje pišu: vokabular, gramatiku, organizaciju teksta, i sl. To vide kao odličnu priliku da usavrše svoj jezik u svakom aspektu i zato ističu korekciju grešaka kao jednu od najvažnijih nastavnih metoda. “Da, trebalo bi da ispravljaju jer na taj način sam polaznik će biti svestan svojih grešaka i nastojaće da ih ispravi”. “Treba, zato što se mnogo bolje nauči kada se čuje gde se pogrešilo. Iz iskustva znam da greške koje su ispravljene kasnije ne ponavljam. Njegov kolega začuđeno dodaje: „Naravno, kako uopšte može da se nauči jezik ako se ne skreće pažnja na greške koje se prave!

Kada su u pitanju nastavne metode sa kojima su se naši studenti susretali u svom školovanju nameće se zaključak da je većina imala nastavnike koji su bili skloni gramatičko-prevodnom pristupu, bez dovoljno uključivanja komunikativnih aktivnosti. Čini se da era komunikativnog pristupa u nekim segmentima našeg obrazovnog sistema nije ostavila previše traga u nastavi stranih jezika, a danas se već govori o post-komunikativnom periodu u metodici gde se traži jedna nova ravnoteža u pristupima, čime se bavi i naše istraživanje.

“Nastavnici engleskog jezika tokom mog školovanja više su insistirali na vežbanju gramatike nego na komunikativnim aktivnostima jer im je tako lakše”

kritičan je jedan student i dodaje: “Treba zadržati postojeći nivo učenja gramatike i mnogo više raditi na komunikativnim sposobnostima učenika”. Njegov kolega potvrđuje da su njegovi nastavnici uglavnom insistirali na gramatici, bar u školi ali naglašava “Na kursevima koje sam pohađao van škole bilo je više komunikativnih aktivnosti”. “Nisam kompetentna da odgovorim. Ali, koliko znam većina insistira na gramatici”, pomalo nesigurno zaključuje jedan devojka. Samo jedan student je izjavio da su njegovi nastavnici engleskog jezika koristili komunikativni pristup.

Na postavljeno pitanje šta im je bilo od posebne pomoći pri učenju engleskog jezika, ističu značaj medija kao što su kablovska televizija, muzika i filmovi na engleskom jeziku, potom internet, kompjuterske igre, za čiju upotrebu je potrebno znanje ovog stranog jezika. “Od posebne pomoći mi je to što smo mi na neki način svakodnevno ‘bombardovani’ engleskim jezikom pošto smo pod velikim uticajem zapadne kulture i svakodnevno gledamo filmove, serije, i razne emisije na tom jeziku a takođe slušamo i muziku na engleskom jeziku”, jedan student potvrđuje opšte poznatu činjenicu i zaključuje: “Kada čovek strani jezik koristi svakodnevno mnogo mu je lakše da ga usvoji”. Jedan student primećuje: “Od velike pomoći mi je bila nastavnica u osnovnoj školi koja je postavila čvrste temelje mog znanja engleskog i zbog čega ću joj uvek biti zahvalan”.

Upitani šta percepiraju kao teškoću u učenju engleskom jeziku neki studenti navode određene gramatičke konstrukcije ali smo čuli i mišljenje da “neka gramatička pravila i nepravilni oblici traže vreme da se usvoje, ali je zapravo najteže od svega sklopiti delove u celinu i koristiti jezik funkcionalno”. Neki studenti se žale na teško usvajanje gramatičkih pravila, dok drugi smatraju da im najviše nedostaje prilika za komunikaciju na engleskom jeziku.

Po njihovom mišljenju dobar nastavik engleskog jezika treba da ima “iznad svega strpljenje, razumevanje i ljubav prema svom poslu kao i želju da studente/učenike nauči da praktično primene jezik”. Drugi student dodaje da je za uspešnog nastavnika “dobro znanje engleskog jezika svakako imperativ, a zatim potrebno je da ima maštovit pristup u radu i da svakog studenta posmatra kao posebnu individuu sa specifičnom ličnošću i načinom učenja”. Kada se govori o ličnosti nastavnika čini se da svi imaju jasnu predstavu kakav bi on trebalo da bude.

Navešćemo neka mišljenja koja izražavaju koje osobine krase dobrog nastavnika: "Strpljenje, mnogo raznih vežbica sa akcentom na nepravilnostima". "Komunikativan, pozitivan, smiren". "Staloženost, razumevanje i dobre taktike učenja". "Dobar nastavnik engleskog jezika treba da nastavu gramatičkih pravila i komunikacije održava idovremeno, jer se samo na taj način može postići dobro znanje polaznika". "Da ne dozvoli da samo oni koji znaju učestvuju u radu već svi podjednako". "Sposobnost da zainteresuje studenta, da mu drži pažnju i da ga natera da voli to što radi". "Da pokuša da đacima zadaje što više da pišu i čitaju. I svaki čas da pita reči za ocenu (prevode, čitanje, sastave..)".

Upitani da li im je jasno koja se nastavna metoda koristi u radu na času jedan student oštro odgovara: "Jeste, zato što su svi moji dosadašnji nastavnici engleskog jezika koristili potpuno iste šablonske i dosadne nastavne metode". Njegov kolega dodaje da su u njegovom školovanju "uglavnom bili slični metodi, mada mislim da je to dosta zavisilo od udžbenika koji se koristio u nastavi. Neki su više isticali komunikaciju a neki vežbanje gramatike". Utisak je da naši studenti uglavnom prave razliku između metoda koji se zasniva na gramatičkim vežbanjima i onog koji se bazira na komunikativnim aktivnostima na času, i smatramo da je da podela razumna i očekivana. Ipak, moramo naglasiti da jedan broj ispitanika (njih 4) nije znao da da odgovor u vezi sa ovom temom. Smatramo da studenti, osim podele metoda na one koji favorizuju gramatiku i one koji uključuje intenzivne komunikativne aktivnosti, nemaju jasnu predstavu o tome koji se metodi i pristupi koriste u radu na času i koje su njihove osobenosti.

Pred pitanjem koje je malo specifičnije i zahteva dodatnu analizu a koje glasi: koji tip nastave njima više odgovara, induktivni (navođenje primera pa zatim izlaganje gramatičkih pravila) ili deduktivno (prvo izlaganje pravila pa onda davanje primera koji ga ilustruju), studenti nakon kraćeg razmišljanja pokazuju da u uočavaju razliku između takvih nastavnih metoda i poneki se opredeljuju se za jednu od njih, već po afinitetu. "Mislim da je to vrlo individualno. Meni lično mnogo više odgovara deduktivna metoda", izjašnjava se jedan, dok drugi dodaje:" Čini mi se da više preovlađuju induktivni. Uglavnom pročitamo neki tekst ili čujemo neki snimak, pa na osnovu toga kasnije radimo gramatiku. Mislim da mi to odgovara". Ipak, moramo da

primetimo da ubedljiva većina njih preferira deduktivan tip izlaganja gramatičkih pravila, što je činjenica koja se treba imati na umu, s obzirom da veliki broj udžbenika u nastavi na svim nivoima sadrži lekcije sa induktivnim tipom vežbanja.

U razgovoru na temu šta ih je najviše motivisalo i pokrenulo na učenje engleskog jezika oni navode sledeće primere: "Sećam se moje radosti kada sam prvi put sa razumevanjem uspeo da pogledam film na engleskom jeziku bez titla. To me je motivisalo da usavršim svoje znanje", ili sledeći primer: "Bio sam oduševljen kada sam shvatio da mogu uspešno da razgovaram sa jednim momkom iz SAD preko skypea tokom igranja igrice. Iznenadio sam sebe samog. Nisam mislio da sam spreman za to". Saznanje da znanje engleskog jezika može da bude sredstvo za postizanja nekih njima privlačnih, zabavnih aktivnosti, pruža veliku motivaciju da ulože trud da to sredstvo usavrše i nastave da ga koriste za slične, zabavne, ali i neke ozbiljnije ciljeve kao što je njihova struka i profesionalna karijera.

**Zaključak.** Ideja da se organizuju intervjui ovakvog tipa nije proistekla iz želje da otkrijemo da li naši studenti smatraju da je gramatika potrebna ili ne u nastavi engleskog jezika. Naš cilj je bio da proniknemo u razmišljanja dela studentske populacije u vezi sa ovim segmentom nastave, otkrijemo njihove percepcije tog aspekata nastavnog procesa, bolje shvatimo koji su njihovi problemi u učenju jezika, kakva su njihova prethodna iskustva, šta smatraju u nastavi značajnim a možda zapostavljenim. Uvereni smo da je važno da nastavnici budu svesni stavova, percepcija svojih polaznika kada je nastava stranog jezika u pitanju. Ne zato što bi ih to onda primoravalo da svoje metode rada podvrgnu očekivanjima njihovih studenata/učenika, već stoga što bi, svakako, uspešno učenje jezika trebalo da obuhvata između ostalog i pojačanu spremnost svakog nastavnika da utvrdi koje su to tehnike učenja na koje su njegovi polaznici navikli ili koje iz određenog razloga preferiraju, a onda i da ih uklope u svoj stil rada. Takav konstruktivan pristup bi možda doveo do boljeg razumevanja i prihvatanja nastavnih tehnika od strane studenata, i u isto vreme predupredio mnoge nesporazume koji se pojavljuju u složenom procesu učenja stranog jezika.



## 12. DISKUSIJA

Predmet našeg istraživanja je mesto formalne nastave gramatike u uspešnom učenju engleskog jezika kao stranog, s osvrtom na studentsku populaciju na nefilološkom fakultetu, korpusu kome nije posvećeno mnogo pažnje kada je ova problematika u pitanju. Eksperiment koji smo izveli na Tehnološko-metalurškom fakultetu u Beogradu trajao je 15 nedelja, u toku letnjeg semestra 2010. godine. U njemu je učestvovalo ukupno 50 ispitanika, podeljenih u dve jednake grupe (eksperimentalna i kontrolna). Eksperimentalna grupa je slušala nastavu koja se bazirala na formalnoj nastavi gramatike, a kontrolna grupa je pohađala časove koji su se zasnivala na aktivnostima komunikativnog pristupa. Nakon eksperimentalne nastave izvedeno je testiranje koje je utvrdilo stepen uspešnosti ova dva različita pristupa u metodici na spomenutom uzorku studentske populacije. Statistička analiza je pokazala da je eksperimentalna grupa bila uspešnije od kontrolne u meri koja potvrđuje pretpostavku da učenje gramatike pomaže uspešnijem učenju engleskog jezika. Takođe smo uporedili rezultate ovog testiranja sa uspehom koji su isti subjekti postigli na završnom ispitu iz engleskog jezika na kraju semestra. Taj ispit je obuhvatao pored gramatike i proveru znanja leksike i nekih jezičkih veština (prevođenja i pisanja). Analiza tog odnosa je ponovo ukazala na to da eksperimentalna grupa superiornije vlada engleskim jezikom.

Cilj našeg eksperimenta bio je da se utvrdi da li formalna nastava gramatike zaista doprinosi uspešnijem učenju stranog jezika, da li je ona uspešnija u odnosu na komunikativni pristup koji je suvereno vladao poslednjih decenija i da li postoji korelacija između ta dva pristupa. Takođe, cilj nam je bio da ukažemo na specifičnosti

nastave stranog jezika na nefilološkim fakultetima i i u okviru toga ukratko razmotrimo stavove i percepcije studentske populacije u vezi sa nastavom stranog jezika (engleskog jezika) i mesta gramatike u njoj. Stavove i percepcije nasih ispitanika smo dodatno razmotrili organizovanjem razgovora na spomenute teme a ti razgovori su jasnije osvetlili odnos nasih subjekata prema ovoj problematici

Mada se većina primenjenih lingvisti slaze u stavu da se učenje stranog jezika najuspešnije odvija u situaciji koja pruža obilje razumljivog input-a i output-a (Krashen, 1985; Long, 1983), neki stručnjaci ističu da visok nivo lingvističke kompetentnosti zahteva direktnu, formalnu intervenciju u okviru nastave stranog jezika. Sve češće se čuju sugestije da bi trebalo usmeriti direktnu pažnju na formu a ne samo na značenje poruke koja se želi preneti. Takve procene se baziraju na značajnom broju teorijskih i empirijskih istraživanja izvedenih tokom protekle dve decenije.

Dobar deo ovih studija je bio podstaknut raspravama u oblasti kognitivne psihologije koja se bavila odnosom eksplicitnog i implicitnog učenja, eksplicitnog i implicitnog znanja i dilemom da li se učenje odvija uz pomoć svesne obrade informacija (Schmidt, 1990; DeKeyser, 1998; Doughty, 2001; Ellis, 1997, 2001) ili kroz pretežno nesvesne procese, u situaciji kada su ljudi izloženi jezičkom input-u (Krashen, 1981).

Značajan doprinos ovoj problematici su dali autori tzv. francuskog programa imerzije (*French Immersion Program*) koji je praktično bio eksperiment *in vivo*, a koji je proučavao uspešnost učenja francuskog jezika doseljenika u francuskom delu Kanade. Eksperiment koji je pokazao da sama izloženost stranom jeziku ne garantuje visok nivo znanja istog, pogotovo kada su neke morfološke i sintaksičke osobenosti jezika u pitanju.

U nastavku teksta podsetićemo na još neke studije koje ukazuju na nužnosti inkorporisanja nastave gramatike u nastavu stranog jezika i primetiti da se rezultati našeg istraživanja mogu interpretirati, tumačiti u svetlu i onoga što tvrde Norris & Ortega (2000), Leeman et al. (1995) Doughty & Verela (1998) , Williams & Evans (1998), Leow (2001), Wong (2001), Pienemann (1984), Alanen (1995), Robinson (1997). Zaključujemo da je ono takođe u skladu sa sugestijom Long-a i Robinsona

(1998) da fokusiranje na formu implicitno ili eksplicitno sprečavaju pojavu fosilizacije u učenju stranog jezika.

Vratimo se studiji Norris & Ortega (2000), koji su izveli dragocenu analizu 46 istraživanja u vezi sa efikasnošću nastave gramatike i koja je pokazala da eksplicitna nastava (koja obuhvata prezentovanje oblika, opisivanje i navođenje primera a potom i pravila upotrebe) rezultira značajnim napretkom u učenju jezika u odnosu na implicitne metode (koje obično podrazumevaju izloženost komunikativnom inputu). Posebno je važno istaknuti njihovu ocenu da su efekti ovakve nastave vrlo dugotrajni. Leeman et al. (1995) takođe u svojoj studiji uočavaju superiornost formalne nastave gramatike u odnosu na nastavu koja se bazira na aktivnostima komunikacija sa fokusom na značenje jezičkog izraza. Doughty & Verela (1998), istražujući razlike kod načina usvajanja oblika glagolskih vremena u engleskom jeziku, utvrđuju da su uspešniji oni učenici koji slušaju nastavu koja se bazira na uočavanju netačnih izraza i njihovom ispravljanju nego oni čiji rad ne obuhvatao ovakve aktivnosti. Williams & Evans (1998), koji su proučavali preciznost upotreba pasivnih oblika i participa, zaključuju da eksperimentalna grupa čija je pažnja bila usmerena na ove glagolske oblike uz pomoć grafičkog isticanja istih, ima bolje rezultate nego kontrolna grupa koja je pratila nastavu bez ovakvih intervencija. Studija Roberts (1995) potvrđuje, takođe, da fokusiranje polaznika za greške i njihovo ispravljanje praćeno kontekstualizacijom jezičkih izraza predstavlja delotvornu kombinaciju.

Moramo takođe primetiti da su analize izvesnih istraživanja pokazale da su neki oblici nastave u kojima se obraća pažnja na gramatičke oblike ali ne na eksplicitan način (već putem spomenutog isticanja određenih oblika u tekstu uz pomoć grafičkih intervencija kao što su *bolding*, *enlargement*, itd) bili manje uspešni u odnosu na eksplicitnu formalnu nastavu gramatike (Jourdenais, 1998; Leow, 2001; Wong, 2001).

Analize rezultata eksperimentalnih studija (Doughty, 1991) i studija izvedenim u sredini tzv. imerzije (*immersion settings*) (Swain and Lapkin, 1998) ukazuju na zaključak da nastava stranog jezika koja se fokusira samo na značenje može biti nedovoljna da bi se usvojio lingvistički kod i upućuje na pozitivnu korelaciju između eksplicitnih oblika nastave i uspešnog usvajanja jezika.

Spada (1997) takođe ističe da polaznici koji u komunikativnim aktivnostima dobijaju i formalna uputstva u vezi sa gramatičkim odlikama jezika, njihova percepcija tih oblika postaje dugotrajna a njihova tačnost u izražavanju se povećava.

Ellis (2002) smatra da formalna nastava povećava preciznost, tačnost u korišćenju teških oblika kao što su recimo članovi u engleskom jeziku. On se zalaže za komunikativnu nastavu koja obuhvata i nastavu gramatičkih oblika i preporučuje učenje koje je kombinacija fokusiranja na formu i smislene komunikacije.

Čini se da metodika nastave stranog jezika ponovo prima nastavu gramatike pod svoje okrilje i vraća joj zasluženo mesto u svojim okvirima. Ono što sada privlači pažnju stručnjaka i pokreće rasprave je kako je najefikasnije inkorporirati u učenje stranog jezika.

Nassaji i Fotos (2004) navode neke po njima najbitnije preduslove za usvajanje gramatičkih oblika:

- opažanje ciljanih oblika i stalna svest o njihovoj prisutnosti
- stalna izloženost inputu koji sadrži oblike koje treba usvojiti
- kreiranje prilika za output i primenu stečenog znanja

Spomenuti autori smatraju da zbog nekih internih prepreka kognitivne prirode, spontana i tačna upotreba stranog jezika ne može biti momentalna, već zahteva određeno vreme na putu koji vodi savladavanju jezika.

Postavlja se pitanje kako nastavnici mogu da pomognu svojim polaznicima da zapaze i nauče gramatičke oblike.

Cross (2002) navodi sledeće načine:

- izvođenje eksplicitne nastave sa objašnjavanjem i skretanjem pažnje na određene oblike
- frekventnost, odnosno ponavljanje ciljanih oblika u inputu
- upadljivost oblika koje treba usvojiti – upotrebom određenih tehnika (grafičkim podvlačenjem, pojačavanjem)
- osmišljavanje zadataka koji zahtevaju od polaznika da koriste određene oblike da bi na taj način ispunili zahteve zadatka.

Ellis (2002:30-31) predlaže sledeće tehnike, ovim redosledom:

- Aktivnosti slušanja s razumevanjem

- Aktivnosti slušanja da bi se zapazio jezički oblik (poput gap-fill vežbanja)
- Analiza građenja i upotrebe gramatičkih oblika (uz pomoć nastavnika analizira se tekst i „otkrivaju“ pravila)
- Ispravljanje grešaka
- Primena stečenog znanja u praksi

Ovaj autor takođe smatra da je potrebno stvoriti bar minimalnu jezičku kompetenciju pre nego što se počne komunicirati na stranom jeziku a to se može najuspešnije postići kroz formalno prezentiranje i uvežbavanje gramatičkih kategorija.

U razmatranju mesta i uloge gramatike, Ellis (1985:229) ističe da je odbacivanje ideje da formalna nastava gramatike može da bude od pomoći u učenju stranog jezika ne samo kontraproduktivna već da prkosi ličnim iskustvima ogromnog broja nastavnika i polaznika.

Ellis (1994:656) je inače tvorac tzv. *hipoteze o selektivnom zapažanju* koja zastupa tezu da iako formalna nastava gramatike ne podrazumeva automatsko usvajanje nove jezičke strukture, ona nas opskrbljuje potrebnom opremom, putokazem, nakon čega započinje proces usvajanje nove jezičke strukture tako što počinjemo da je registrujemo u inputu. Drugim rečima, nastava gramatike upućuje, priprema polaznike da zapaze ono što bi inače prošlo nezapaženo.

Lingvista Rod Ellis se u mnogim svojim radovima bavi temom eksplicitnog znanja gramatike i navodi razloge za njeno sticanje kao i prednosti koje ona nosi sa sobom. Koji je njegov odgovor na dilemu kako osmisliti nastavu koja se bazira na usvajanju eksplicitnog znanja gramatike? Tradicionalan način podrazumeva davanje direktnih uputstava, odnosno, situaciju u kojoj nastavnik saopštava polaznicima jezička pravila. Drugi, alternativni način, koji predlaže Ellis (2012), je uvođenje „pristupa otkrivanja gramatike“ (*grammar-discovery approach*). Ovo podrazumeva korišćenje jezičkog materijala u usmenom i pismenom obliku, koji ilustruje određenu gramatičku jedinicu, sa zadatkom da putem analize tog materijala dođe do zaključka kako te zakonitosti u jeziku funkcionišu. Na taj način, polaznici postaju „aktivni mislioci“, u pokušaju da sami otkriju pravila upotrebe stranog jezika koji uče.

Ellis tvrdi da ovaj pristup ima više prednosti. On smatra da će takav oblik rada u većoj meri motivisati polaznike nego direktno primanje uputstava, s obzirom da je

za očekivati da je interesantnije samostalno otkrivati jezička pravila nego ih jednostavno dobiti. Pored toga, gramatika u tom slučaju postaje tema o kojoj se razgovora na času, i samim tim, polaznici koriste strani jezik koji uče kao sredstvo da otkriju zakonitosti tog istog jezika. Na taj način, otkrivanje gramatike postaje i komunikativni zadatak, odnosno, postaje jedna od tema o kojoj može da se diskutuje u „komunikativnoj učionici“. Ipak, Ellis dodaje, da je možda najveća prednost ta što ovakav pristup razvija analitičke sposobnosti koje su potrebne da bi se “seciralo” tkivo jezika koje se uči. Tako, polaznici postaju sposobni da samostalno otkriju pravila građenja i upotrebe stranog jezika i u situacijama kada se nađu van učionice. Dakle, *pristup otkrivanja gramatike* pomaže da se pojača radoznalost i stvori analitičke veštine koje su potrebne za razvoj samostalnog učenja stranog jezika, odnosno, on doprinosi uspostavljanju veće autonomije u učenju, što bi trebalo da bude jedan od ciljeva uspešnog učenja stranog jezika.

Alanen (1995) u svojem istraživanju iznosi tvrdnju da oni polaznici koji su sposobni da verbalizuju pravila za upotrebu nekog jezičkog oblika značajno bolje vladaju tim jezikom. Isto zaključuje i Leow (1997) i Rosa and O’Neill (1999) koji primećuju da metalingvistička svesnost doprinosi uspešnijem prepoznavanju i pravilnijoj upotrebi svih oblika. Rosa et al. (1999) naglašavaju da rezultati njihove studije pokazuju da polaznici koji su dobijali eksplicitna uputstva u nastavi pokazuju bolje rezultate u razumevanju intake-a nego oni koji su učili u uslovima implicitnog tipa nastave. Bez metalingvističke komponente, smatraju spomenuti autori, teško se postiže lingvistička svesnost i razumevanje.

Radwan (2005) u svojoj studiji istražuje i upoređuje eksplicitni odnosno implicitni način učenja oblika dativa u engleskom jeziku, izvedeno na uzorku od 42 polaznika, starosti 23 godine i otkriva da oni studenti koji su dobijali metalingvistička objašnjenja u vezi sa ovom gramatičkom kategorijom pokazuju bolje rezultate na testiranju nego grupa sa kojom se radilo iz pomoć implicitnih metoda.

Analiza rezultata pokazuje da nije dovoljno opažati, primetiti određeni oblik (dativ u ovom slučaju) već da povezanost sa sposobnošću polaznika da verbalizuje pravila za upotrebu tog oblika donosi veću uspešnost pri njegovoj upotrebi.

Naše iskustvo u nastavi takođe potvrđuje ovaj stav. Povremeno uvođenje metalingvističkih objašnjenja nailazi na odobravanje studenata u situacijama kada nisu najsigurniji koji jezički oblik treba da odaberu u govoru ili pisanju. S druge strane, smatramo da ovakva objašnjenja često doprinose efikasnijem radu na času i skraćuju vreme koje je potrebno za donošenje nekih zaključaka i odluka od strane polaznika.

Mnogo autora skreće pažnju na značaj formalne nastave gramatike u smislu preventive kada je fosilizacija grešaka u pitanju, odnosno stopiranje razvoja usvajanja stranog jezika (Selinker, 1972). Ellis (1985:187) upozorava da polaznici mogu da postanu tako spretni u upotrebi komunikativnih strategija kako bi kompenzovali svoje nedovoljno dobro znanje da na taj način mogu potpuno da sabotiraju proces učenja stranog jezika.

Skrećemo ponovo pažnju na program francuske imerzije (French immersion program) koji najbolje ilustruje promašenost ideje da sam boravak u okruženju nekog stranog jezika garantuje usvajanje istog. Takve ideje su odbačene baš zbog fosilizacije koja je rezultat obraćanja pažnje samo na značenje jezičkog izraza a ne i na njegovu formu (Lightbown & Spada, 1990). Možda je moguće izbeći fosilizaciju kod mlađih, pre-pubertetskih polaznika koji su okruženi vršnjacima koji odlično vladaju tim jezikom i u prisustvu bogatog, raznovrsnog inputa, ali i tada, upozoravaju Harley & Swain (1984), primećuju se propusti u znanju koji se odnose na neke morfološke i sintaksičke oblike. Svakako, posledice su mnogo ozbiljnije kada su u pitanju adolescenti ili odrasli polaznici (studenti u našem istraživanju) kojima nije pružena formalna nastava gramatike, već su samo „izloženi“ stranom jeziku. Od njih se u najboljem slučaju može očekivati da dostignu srednji nivo znanja s jednim brojem grešaka koje je nemoguće ispraviti i s nemogućnošću da dalje napreduju. Da citiramo Lightbown et al. (1990:431): „program francuske imerzije je demonstracija neadekvatnosti komunikativnog pristupa“.

Dakle, nastava gramatike sprečava, predupređuje fosilizaciju grešaka a istraživanja u ovoj oblasti pokazuju da pružanje negativnog feedback-a ima veliku i značajnu ulogu u nastavi. Na taj način polaznik shvata koje su manjkavosti u njegovom znanju, opažajući razliku između svog znanja jezika i onog kako bi trebalo

da izgleda. To zapažanje predstavlja preduslov razvoja jezičke kompetencije. Postoje eksperimentalni dokazi da je pružanje negativnog feedback-a sa fokusiranjem na formu jezičkog izraza korisno za efikasno uočavanje grešaka i njihovo uspešno ispravljanje (npr. Long & Crookes,1992).

Najzad, učionica ispunjena komunikativnim aktivnostima bez formalne nastave gramatike nije dovoljna za uspešno učenje stranog jezika zato što u ovom okruženju polaznici najviše komuniciraju sa svojim vršnjacima, kolegama, čije je znanje jezika daleko od savršenog. Čak i ako uspeju da primete greške u komunikaciji, ne može se očekivati da će uvek biti sposobni da ih samostalno isprave.

U razgovoru sa studentima koji su bili subjekti našeg istraživanja, ali i na osnovu komunikacije sa drugim studentima, zaključujemo bez ikakve dileme da oni očekuju da njihove greške budu dužno uočene, ispravljene, po potrebi objašnjene, i da to smatraju jednom od najbitnijih tehnika rada u nastavi stranog jezika.

Neke studije dokazuju da kada je u pitanju pravilna upotreba sintaksičkih oblika jezika formalna nastava gramatika ima prednosti u odnosu na usvajanje tih oblika u situacijama prirodnog jezičkog okruženja (Hawkins 2001). Ellis (1993) takođe tvrdi da se implicitno znanje uglavnom stiče sporo, naporno, i zahteva duže vreme i veći input da bi bilo uspešno.

Long (1983:374) zaključuje da postoje značajni dokazi da formalna nastava stranog jezika ima ubedljiv i trenutani pozitivan efekat. On tvrdi da je taj uticaj očigledan i sveprožimajući, bez obzira na uzrast polaznika, njihov nivo znanja jezika ili oblika testa koji se koristi u proceni njihovog znanja (integrativni ili onaj koji testira samo određene gramatičke konstrukcije) i bez obzira na okruženje u kome se jezik uči (učionica ili prirodno jezičko okruženje).

Mohammed (1996:283) iznosi mišljenje da skretanje pažnje polaznicima na jezičke obrasce i davanje definicija i principa za upotrebu istih, može modifikovati pravila do kojih su polaznici samostalno došli, putem prirodnog procesa stvaranja pretpostavki i njihovog testiranja. Stoga, nastava gramatike ima i ulogu da obogati, proveri i po potrebi izmeni pravila do kojih je polaznik došao putem samostalnog zaključivanja.



Nastava gramatike, dakle, funkcioniše slično procesu ispravljanja grešaka tako što pomaže polaznicima da modifikuju svoje pogrešne pretpostavke i u isto vreme ih upućuje na za njih nova pravila a potvrđuje one koje su tačne. Na taj način promoviše tranziciju od pristupa učenju u čijem je centru nastavnik ka pristupu gde polaznik ima svoju autonomiju (Pardowski, 2011). Teško je očekivati da polaznici, studenti shvate kompleksne strukture jezika ukoliko im se one ne objasne. Nastavnici tu imaju važnu ulogu medijatora koji olakšavaju razumevanje i usvajanje nekih ponekad veoma abstraktnih pojmova i principa, pružajući im koncizna i razumljiva objašnjenja pravila.

Naše višegodišnje iskustvo u nastavi govori da većina polaznika, pedagoški i psihološki gledano, smatraju da imaju koristi od formalne nastave gramatike i da im posedovanje eksplicitnih pravila za upotrebu jezika pruža osećaj sigurnosti, napretka i uspešnosti. Paradowski (2007) navodi da preko 92 posto od ukupno 89 subjekata koje je intervjuisao, čvrsto veruje da je nemoguće postati fluentan govornik engleskog jezika ili bilo kog drugog stranog jezika, bez znanja gramatike, koju oni percipiraju kao temelj učenja. Slične rezultate smo dobili i mi u našem istraživanju gde je većina studenata izjavila da smatra gramatiku bitnom i neophodnom za uspešno učenje engleskog jezika.

Ovakav stav se prema Schulzu (1996:348-349) može objasniti sledećim razlozima: 1) Takvi stavovi se dobrim delom baziraju na mitu o korisnosti gramatike kod učenja stranog jezika koji se prenosi sa generacije na generaciju; 2) Spomenute percepcije studenata se stvaraju pod jakim uticajem nastavnih programa koji preovlađuju u većini škola, gde se znanje ocenjuje putem testova gramatičkih struktura. Stoga ih takva praksa navodi na zaključak da je formalna nastava gramatike ono što učenje jezika zahteva i podrazumeva; 3) Ovakav stav polaznika može zapravo biti baziran na ličnom iskustvu koje im govori da se učenje stranog jezika olakšava i pospešuje usvajanjem jezičkih pravila i putem ispravljanja grešaka.

Ako decu, možda, ne pogađa pomisao što prave greške u izražavanju, teško je naći odraslu osobu (uključujući studente) koja ne oseća nelagodu pri pomisli da nezgrapno sklapa rečenice, i koja je ravnodušna što može biti loše ili nikako shvaćena. Kashkin (2006), recimo, tvrdi da je strah od pravljenja grešaka glavni uzrok nespremnosti odraslih da govori strani jezik, odnosno da 80 posto polaznika ima takve

strahove. Iz tog razloga, adolesescenti i odrasli uglavnom pokazuju veliku brigu kada je gramatika u pitanju i spremni su da ulože veliki trud da izbegnu pravljenje bilo kakvih grešaka, oblikujući svoje rečenice sa velikom pažnjom i oprezom.

Imajući to na umu, smatramo da znanje gramatike može da ih oslobodi te napetosti i učini ih sigurnijim kada se nađu u situaciji gde treba da vladaju stranim jezikom. Ovo se posebno odnosi na introvertan tip polaznika koji preferiraju formalnu nastavu gramatike u odnosu na spontanu komunikaciju, jer im se ona čini manje riskantnim poduhvatom.

Pored toga, odrasli polaznici koji poseduju zrelost i iskustvo u učenju imaju potrebu za stvaranjem reda i organizovanosti u procesu učenja i uvek će tražiti i tragati za logičnim objašnjenjima i formulacijama u situacijama kada uče nešto novo (Thornburry, 1999). Najbolji način za omogućavanje stalnog, sistematičnog napretka je formalna nastava gramatike. U isto vreme ona je ono što je kompatibilno sa očekivanjima i pretpostavkama naših polaznika tako da je to i logičan način da im izađemo u susret.

Eksplicitno znanje jezika, pokazalo se, stvara mnogo fleksibilniji oblik znanja nego implicitno . Ovo je vrlo važno istaći pošto su odrasli polaznici spremniji i voljniji da uče materiju koju oni vide kao sistematičnu, kategorisanu, nego u obliku nekog slučajnog, njima konfuznog uzorka. Oni cene kada mogu da prate svoj napredak, pokrivajući oblast po oblast i tako stičući orijentaciju u procesu funkcionisanja jezika. Zagovornici ovakvih stavova smatraju da je učenje jezika analitički, kognitivni proces a ne jednostavno stvaranje navika. Takav tip učenja pogotovo odgovara studentskoj populaciji (u našem slučaju na nefilološkom fakultetu) kod kojih je prisutna kognitivna zrelost, a koji s druge strane uče jezik u veštačkim uslovima i sredini koja nije bogata inputom.

Ellis (2002), govoreći o značaju kognitivnih faktora pri učenju stranih jezika, kaže da „smo sada došli u fazu kada shvatamo značaj veze između teorije o učenju stranog jezika i neuroloških teorija koje se bave učenjem i memorijom“ (str. 299). Ovaj autor takođe smatra da je primarna uloga eksplicitnog znanje da razvije svesnost pri upotrebi željenih oblika. Ta svesnost će, pretpostavlja se, pomoći polaznicima da

ubuduće primete određene oblike u inputu i tako olakšati pretvaranje tog eksplicitno znanja u implicitno.

Jedan od glavnih trendova u teoriji i praksi učenja stranog jezika je razmatranje pitanja autonomije polaznika u procesu učenja. U skladu sa tim jedan od zadataka nastavnika je da učini svoje polaznike nezavisnim u radu, odnosno da ih učini spremnim za samostalno učenje. To je inače i preporuka Saveta Evrope u okviru opštih smernica koje se odnose na učenje jezika (Common European Framework of Reference for Languages COE 2001). Očigledno je da nastava gramatike treba da bude neophodna komponenta tako načinjenih nastavnih planova i programa jer se s njom dobija sredstvo za efikasno i samostalno učenje jezika.

U isto vreme, sistem ocenjivanja, testiranja, testovi znanja (*proficiency tests*), dostignuća (*achievement tests*), testovi za određivanje nivo znanja (*placement tests*), favorizuju one polaznike koji se u učenju stranog jezika oslanjaju na učenje gramatike, pošto obično sadrže delove koji se direktno odnose na testiranje gramatike. Ispiti koji se polažu da bi se upisali neki prestižni fakulteti u svetu (npr. Universities of Cambridge) od stranaca traže da polože testove koji će potvrditi njihov upis ili obezbediti stručno usavršavanje a ti testovi sadrže između ostalog i proveru gramatike. Doduše, moramo napomenuti da se gramatika na nekim ispitima tog tipa (poput TOEFL) poslednjih godina ne testira eksplicitno kao posebna kategorija, već inkorporisana kao subkomponenta testova govora i pisanja.

Nastava gramatike se doživljava uobičajenom, bliskom i očekivanom. Praktično gledano, ona je jedna od mnogih stvari koje treba naučiti i položiti. Gramatička kompetencija je oduvek imala važno i cenjeno mesto u svakom nastavnom planu i smatra se da garantuje dobar uspeh na ispitima.

Naše iskustvo u nastavi pokazuje da je malo onih studenata koji poseduju dobro znanje gramatike a lošu sposobnost za komuniciranje na tom stranom jeziku. Mnogo je više onih studenata koji imaju solidan fond leksike, zavidne komunikativne strategije, ali je njihov jezik često pun gramatički neispravnih rečenica.

Kako Ellis (1996) ističe, akademska populacija (kojoj pripadaju subjekti iz našeg istraživanja) i kojima je potreban visok nivo stručnosti u okviru veština govora i pisanja, neophodnih za postizanje njihovih akademskih i profesionalnih ciljeva,

očekuje i zahteva između ostalog i eksplicitnu nastavu gramatike. Naše iskustvo iz rada sa studentima potvrđuje ovakav stav.

Učenje gramatike ima još jedan benefit koji nije za zanemarivanje. Učenje gramatike pruža sistematsku mentalnu aktivnost i stimuliše kognitivne procese – kao što je moć rezonovanja ili kreativnosti. Memorišući pravila i upoređujući ih sa onima u maternjem jeziku pospešuje se intelektualni razvoj (Paradowski 2011), a Strozer (1994) dodaje: “naučiti strani jezik je izuzetno intelektualno dostignuće za mozak kome nije namenjeno da uči jezik u periodu nakon detinjstva“ (str. 188). Učenje različitih jezika je moćan faktor u intelektualnom razvoju koji podržava otvorenost uma i fleksibilnost, i doprinosi razvoju drugih sposobnosti. Pritom, ovde se ne misli na sticanje bogatstva leksike već na proces uočavanja analogija i kontrasta između novih gramatičkih konstrukcija kao i svesnosti interkulturalne kompetencije koja se ogleda u različitim jezicima.

Ipak, u zaključku, dodajmo da svakako ne treba preterivati sa entuzijazmom u hvalospevu gramatici. Njeno mesto u nastavi stranog jezika je značajno i nezaobilazno ali njena uloga ne bi smela da bude prevladajuća već uloga sveprisutnog i diskretnog pomoćnika. Kao što Ellis (1994:659), kaže i upozorava, formalnu nastavu gramatike treba posmatrati pre kao sredstvo koje potpomaže prirodan razvoj usvajanja stranog jezika, a ne kao alternativni način učenja.

## ZAKLJUČAK

Cilj našeg rada je bio dobijanje uvida u uspešnosti formalne nastave gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog (FNG) na uzorku studentske populacije Tehnološko-metalurškog fakulteta u Beogradu. Uzorak je predstavljalo 50 studenata prve godine fakulteta (starosti 19 i 20 godina) i eksperiment je trajao jedan semester, odnosno 15 nedelja. Studenti su bili podeljeni u dve grupe od po 25 subjekata, jedna je slušala nastavu po komunikativnom pristupu (kontrolna grupa) a druga nastavu koja se bazirala na formalnoj nastavi gramatike (eksperimentalna grupa). Nastava se odvijala u skladu sa principima ova dva pristupa koji su navedeni u radu. Nakon dva probna testiranja (na početku i na sredini semestra) finalno testiranje je izvedeno i ono je trebalo da pokaže koji način rada je imao bolje rezultate i u kojoj meri. Analiza rezultata je izvedena putem statističke obrade i došlo se do zaključka da je eksperimentalna grupa koja je radila po principima formalne nastave gramatike postigla veći uspeh u odnosu na kontrolnu grupu koja je slušala nastavu u skladu sa pravilima komunikativnog pristupa. Pored toga, uspeh smo da utvrdimo i korelaciju između rezultata ove dve grupe koja je pokazala da bi studenti kontrolne grupe postigli iste (bolje) rezultate kao i studenti eksperimentalne grupe da su pohađali isti tip nastave. Analiza rezultata je otkrila i to da su muškarci i žene imali jednako dobre rezultate na testiranju, odnosno da su razlike među njima tolike da se mogu smatrati statistički zanemarljivim.

Dodatno upoređivanje rezultata eksperimentalnog testiranja ove dve grupe sa završnim ocenama na predmetu Engleski jezik studenata kontrolne i eksperimentalne

grupe je takođe potvrdilo pozitivnu korelaciju između formalne nastave gramatike i opšteg znanja engleskog jezika. Naime, pokazalo se da su studenti eksperimentalne grupe imali bolju prosečnu ocenu na završnom ispitu (6,19% bolju), kao što su je imali i na eksperimentalnom testiranju (19,37% bolju). Taj procenat (6,19%) možda nije tako ubedljiv ali svakako upućuje na superiornost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu u opštem znanju engleskog jezika.

Takođe smo izveli zaključke u vezi sa analizom grešaka na finalnom testiranju, odnosno statistički smo obradili svaki ajtem pojedinačno, sa željom da vidimo koje oblasti gramatike zadaju najviše muke našim studentima i da li i kakve razlike postoje po tom pitanju među grupama. Smatramo da nam je to pružilo dragocene podatke za moguće organizovanje korektivne nastave i bolje osmišljavanje iste nastave sa nekim novim generacijama studenata.

U radu smo koristili i upitnik koji je sadržao jedan broj pitanja vezanih za lične podatke subjekata, porodicu, prethodno školovanje, ali je sadržao i pitanja u vezi sa njihovim stavovima prema engleskom jeziku kao stranom i njihovom mišljenju u vezi sa mestom engleskog jezika u nastavi na nefilološkom fakultetima. Podaci koje smo dobili nakon statističke obrade tog upitnika su dali mnoge interesantne odgovore koji bi mogli da pomognu nastavnicima, stručnjacima i kreatorima nastavne politike da bolje osmisle nastavne planove i programe (pogotovo na najvišem obrazovnom nivou, odnosno na nefilološkim fakultetima).

U toku izrade ove studije nametnula se potreba da dodatno istražimo percepcije naših studenata na temu organizovanja nastave gramatike, otkrijemo kakvo je njihovo ranije iskustvo u učenju engleskog jezika, koje su najčešće poteškoće, čujemo njihove sugestije za uspešnije savladavanje ovog jezika, itd. U tu svrhu smo organizovali intervju u kojem smo pokušali da dođemo do odgovora na takva pitanja, a u isto vreme da im pružimo priliku da otvoreno iznesu svoja mišljenja i opservacije, kao i predloge za uspešniji rad na času, imajući na umu ulogu gramatike u tom kontekstu. Sumarna analiza tih razgovora je izvedena i data u posebnom delu rada pod nazivom *Percepcije studenata u vezi sa nastavom gramatike. Oralni protokoli*. Smatramo da taj deo studije može dodatno da rasvetli složene odnose polaznika i

nastavnika u procesu učenja stranog jezika i pomogne da se izbegnu neki njihovi međusobni nesporazumi. Transkripcija oralnih protokola je izložena u Dodatku.

Naša studija kao i većina drugih ima ograničenja koja ne dozvoljavaju da se njeni rezultati previše generalizuju i intepretiraju bezrezervno. Ta ograničenja su faktori kao što su dužina trajanja eksperimenta, broj ispitanika, nastavni program koji se testirao, i neki drugi. Međutim, smatramo da je ovaj rad dao svoj doprinos u okviru nekoliko oblasti koje zaslužuju pažnju: uloge i značaja formalne nastave gramatike u učenju engleskog jezika, ukazivanje na specifičnosti nastave engleskog jezika na nefilološkim fakultetima, i takođe, smatramo da je bilo dragoceno dobiti uvid u stavove i percepcije studentske populacije u vezi sa učenjem engleskog jezika i mestom gramatike u njemu.

### **13.1. Sugestije za dalja istraživanja**

Rezultati ovog istraživanja i njihova analiza mogu da ukažu na dodatna ispitivanja koja bi se mogla izvesti. Sličan eksperiment bi se mogao ponoviti, sa većim brojem ispitanika, ili na uzorku studentske populacije na nekim drugim fakultetima (nefilološkim). Nastavni program eksperimentalne nastave bi se mogao definisati na drugačiji način: proširiti ga ili možda suziti na samo nekoliko segmenta gramatičke građe (npr. uporediti uspešnost usvajanja nekih glagolskih oblika ili prideva i sl., kao što je to bio slučaj u nekim od navedenih studija).

S obzirom da smo uvereni da formalna nastava gramatike svakako mora da bude sastavni deo učenja stranog jezika, pogotovo kod studentske populacije, i da većina stručnjaka iz oblasti primenjene lingvistike to više ne dovodi u pitanje, mogli bismo takođe predložiti dalja istraživanja koja bi se odnosila na moguće načine osmišljavanja takvog tipa nastave. Pitanja koja se nameću i traže odgovore su sledeća: kada, u koliko meri, kojim redosledom, uvoditi određene gramatičke jedinice? Koji je optimalni odnos između komunikativnih aktivnosti i gramatičkih vežbi; koje treba da prethode, a koje da slede? Da li neke osobine polaznika (kao što su prethodno

obrazovanje, profesionalni ciljevi, nivoi pismenosti i elokventnosti, itd.) utiču na njihovu spremnosti da obrate pažnju na formu jezika (Pool, 2005b)?

Osim toga, bilo bi interesantno uz pomoć upitnika koji se koristio u ovom istraživanju (ili sličnog), napraviti analizu stavova studenata po pitanju mnogih ključnih segmenata koji sačinjavaju nastavne planove i programe stranih jezika na nematičnim fakultetima. Ta tema je predmet mnogih rasprava stručne javnosti i svedoci smo krajnosti u mišljenjima koje se čuju u javnom diskursu, od toga da nastava stranih jezika na nematičnim fakultetima treba da bude obimnija i bolje osmišljena, pa do stavova da strane jezike ne treba ni učiti na fakultetima koji nisu filološki. Kao što su studenti, polaznici, dragoceni partner u kreiranju uspešne nastave stranih jezika, tako njihovo mišljenje može biti značajno i u kreiranju uspešne nastavne politike.



## LITERATURA

- Abbot, G., Wingard, P.** 1989. (eds.) *Teaching English as an International Language*. Collins, London.
- Alanen, R.** 1995. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, str. 252 – 302. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.
- Allen, J. P. B., Spolsky, B., Widdowson, H. G.** 1975. *Applied Linguistics*. OUP, Oxford.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. and Cummins, J.** 1990. Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, str. 57-81. CUP, Cambridge.

- Anderson, J.** 1980. *Cognitive Psychology and Its Implication*. Freeman, San Francisco.
- Bachman, L.E.** 1990. Constructing measures and measuring constructs. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins and M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, str. 26 - 38. CUP, Cambridge.
- Bachman, L.E. & Palmer, A.S.** 1996. *Language Testing in Practice*. OUP, Oxford.
- Bakovljević, M.** 1997. *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Prvi deo, Naučna knjiga, Beograd.
- Batstone, R.** 1994. *Grammar*. OUP, Oxford.
- Brown, A.** 2009. Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, vol. 93, issue 1, str. 46-60, spring 2009.
- Brown, J. D.** 1988. *Understanding Research in Second Language Learning*. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design. CUP, Cambridge.
- Brown, J.** 1995. *The Elements of the Language Curriculum*. Heinle & Heinle, Boston.
- Brown, H. D.** 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bygate, M., Skehan, P., Swain, M.** (eds.) 2001. *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and assessment*. Pearson, London.
- Celce-Murcia, M.** (ed.) 1985. *Beyond Basics*. Issues and Research in TESOL. Newbury House, Rowley, Mass.
- Celce-Murcia, M.** (ed.) 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Second Edition. Heinle & Heinle, Boston.
- Cook, V.** 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold, New York.
- Cook, G., Seidlhofer, B.** (eds.) 1995. *Principles & Practice in Applied Linguistics*. Studies in honour of H.G. Widdowson. OUP, Oxford.
- Cross, J.** 2002. 'Noticing' in SLA: Is it a valid concept? *TESL-EJ* 6(3) str. 1 - 9.
- Crystal, D.** 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. CUP, Cambridge.

- DeKeyser, R.** 1995. Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (3), str. 379-410.
- DeKeyser, R.** 1998. Beyond Focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Coughty and J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, str.42-64. CUP, Cambridge.
- Dimitrijević, N.** 1966. *Metod u početnoj nastavi stranih jezika*. Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
- Dimitrijević, N., Radovanović, K.** 1992. *Test Your English*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Dimitrijević, N., Radovanović, K.** 1995. *English Grammar Tests*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Dimitrijević, N.** 1999. *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Treće, prerađeno i dopunjeno izdanje. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Dimitrijević N.** 2001. Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka. U J. Vučo (ed.) *Savremene tendencije u učenju stranih jezika*: 13-53. Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet, Nikšić.
- Doughty, C.** 1991. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, str. 431 - 469.
- Doughty, C., & Williams, J.** 1998. Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom SLA*. CUP, New York.
- Doughty, C. & Verela, E.** 1998. Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*, str. 114 – 138. CUP, Cambridge.
- Doughty, C.** 2001. The cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, str.206 - 257. CUP, Cambridge.

- Dudley-Evans, T.** 2001. English for Specific Purposes in *The Cambridge Guide to TESOL*. CUP, Cambridge.
- Ellis, R.** 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. OUP, Oxford.
- Ellis, R.** 1990. *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Basil Blackwell, Cambridge.
- Ellis, R.** 1993. Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27(1), str.91 - 113.
- Ellis, R.** 1994a. A theory of instructed second language acquisition, In N. C. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, str.79 - 114. Academic Press Limited, London.
- Ellis, R.** 1994b. *The Study of Second Language Acquisition*. OUP, Oxford.
- Ellis, R.** 1996. SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, str. 69 - 92.
- Ellis, R.** 1997a. *Second Language Acquisition*. OUP, Oxford.
- Ellis, R.** 1997b. *SLA Research and Language Teaching*. OUP, Oxford.
- Ellis, R.** 2001. Investigating form-focused instruction. In R.Ellis (ed.). In *Form – Focused Instruction and Second Language Learning*, str. 1 - 46. Language Learning, 51, Supplement 1.
- Ellis, R.** 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), str. 223 - 236.
- Ellis, R.** (ed.) 2005. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Benjamins, Amsterdam.
- Ellis, R.** 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-108.
- Ellis, R.** Teaching grammar through awareness – raising. <http://www.impactseries.com/grammar-making>. Access date January 2012.
- Franceschina, F.** 2005. *Fossilized Second Language Grammars*. Benjamins, Amsterdam.
- Genesee, F.** 1987. *Learning Through Two Languages*. Newbury House, New York.

- Grkajac, M.** 2007. *Jazz Up Your English*. Udžbenik engleskog jezika za studente II godine Fakulteta muzičke umetnosti. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Hammond, R.** 1988. Accuracy versus communicative competence: the acquisition of grammar in the second language classroom. *Hispania*, 74, str. 408-417.
- Harding, K.** 2007. *English for Specific Purposes*. OUP, Oxford.
- Harley, B. and Swain, M.** 1984. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper and A. Howatt (eds.), *Interlanguage*, (str. 291 - 311). Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Hatch, E.M.** 1983. *Psycholinguistics. A Second Language Perspective*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Hatch, E., Farhady, H.** 1982. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Hawkins, R.** 2001. *Second Language Syntax: A generative introduction*. Blackwell, Oxford.
- Heffer L.** 2010. *What's grammar got to do with it? Students' and teachers' beliefs about the role of grammar and error correction in the EFL classroom in Flanders*. M.A. thesis, Universiteit Gent.
- Hillocks, G. and Smith, M.W.** 1991. Grammar and usage. In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, and J. R. Squire (eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, str. 591 - 603. Macmillan, New York.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F.** 1997. Active interviewing. In D. Silverman (Ed.) *Qualitative Research: Theory, method and practice* (str. 113-129). London: Sage.
- Horwitz, E.K.** 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, str. 283 - 294.
- Howat, A.P.R.** 1984. *A History of English Teaching*. OUP, Oxford.
- Hymes, D.** 1972. On communicative competence, in J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, str. 269 - 293. Penguin, Harmondsworth.

- Ikpia, V.** 2001. *The attitudes and perceptions of adult English as a second language students toward explicit grammar instruction.* Unpublished doctoral dissertation, New Mexico State University, Las Cruces, NM, USA.
- Ives, E.D.** 1972. *The tape-recorded interview.* Knoxville TN: Tennessee University Press, str. 94-101.
- Janicki, K.** 1985. *The Foreigner's Language.* Pergamon Institute of English, Oxford.
- Johnson, K., Morrow, K.** (eds.) 1983. *Communication in the Classroom.* Longman, Burnt Mill, Harlow.
- Johnson, K., Porter, D.** (eds.) 1983. *Perspectives in Communicative Language Teaching.* Academic Press, London.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, Boyson, B. and Doughty.C.** 1995. Does textual enhancement promote noticing? A think aloud protocol analysis. In *Attention and Awareness in Foreign Language Learning.* R.W. Schmidt (ed.) str.183 - 216. University of Hawai'i. Honolulu.,
- Jovanović, D.** 2011. Engleski jezik za specijalne namene. *Prosvetni pregled, dodatak Pedagoška praksa.* Decembar, str. 1-2. Beograd.
- Kalaja, P. & Barcelos. A.**(eds.) 2003. *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Kluwer Academic Publishers, Educational Linguistics 2.
- Kashkin, V. B.** 2007. Metalinguistic activity and everyday philosophy. In R. Alanen, S. Poyhonene (eds.) *Language in Action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today.* Cambridge Scholars Publishing, str. 170 – 202. Cambridge.
- Kinsella, V.**1985.(ed.) *Cambridge Language Teaching Surveys.* CUP, Cambridge.
- Krashen, S.D.** 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S.D. and Terrell, T.D.** 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Alemany Press, San Francisco.
- Krashen, S.D.** 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Longman, London.
- Krashen, S.D., Scarcella, R.C., Long, M.H.** 1982. *Child-Adult Difference in Second Language Acquisition.* Newbury House, Rowley, Mass.
- Kramsch, C.** 1998. *Language and Culture.* OUP, Oxford.

- Krech, D., Cruchfield, R.** 1961. *Elements of Psychology*. Random House.
- Larsen-Freeman, C.** 2003. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson Heinle, Boston.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B. & Doughty, C.** 1995. Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content based Spanish instruction, In R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in Foreign Language Learning*, str. 217 - 258. University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu.
- Lightbown, P., Spada, N.** 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *SSLA*, 12(4), str. 429 – 448.
- Littlewood, W.** 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. CUP, Cambridge.
- Loew, R. P.** 1997. The effects of input 'enhancement' and text length on adult L2 readers comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8, str. 151 – 182.
- Loew, R. P.** 2001. Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, 51, str. 113 – 155.
- Long, M.H.** 1983. Native speaker/nonnative speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 4, str. 126 - 141.
- Long, M.H.** 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De bot, R. G. Ginsberg & C. Kramsch, (eds.), *Foreign Language Research in Cross Cultural Perspectives*. Hohn Benjamins, Philadelphia.
- Long, M.H. & Crooks, G.** 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), str. 27 - 56.
- Long, M. & Robinson, P.** 1998. Focus on form: theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on Form*. str.15 - 41. CUP, Cambridge.
- Loewen, S.** 2002. *The occurrence and effectiveness of incidental focus on form in meaning focused ESL lessons*. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, New Zealand.

- Loewen, S.** 2005. Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, str. 361 - 386.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. & Chen, X.** (2009) Second Language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93 (1), str. 91 - 104.
- Lukić-Domuz, D.** 2001. *IQ i znanje gramatike engleskog jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske, Srpsko Sarajevo.
- Marton W.** 1988. *Methods in English Language Teaching*. Prentice Hall International.
- McLaughlin, B.** 1987. *Theories of Second-Language Learning*. E. Arnold, London.
- Mohammed, A. M.** 1996. Informal pedagogical grammar. *International Review of Applied Linguistics* 34/4, str. 284 – 291.
- Munby, J.** 1978. *Communicative Syllabus Design*. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes. CUP, Cambridge.
- Nassaji, H. & Fotos, S.** 2004. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, str. 126 – 145. CUP, Cambridge.
- Nobblit, J. S.** 1978. *Nouveau Point de vue*. Lexington, MA: D.C. Heath & com.
- Norris, J. And L. Ortega.** 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, str. 417 - 528.
- Nunan, D.** 1992. *Research Methods in Language Learning*. CUP, Cambridge.
- Paradowski, M.** Utility of formal instruction and focus on form in language teaching. <http://knol.google.com/> Access date November, 2011.
- Paradowski, M.** 2007. Exploring the L1/L2 interface. A study of Polish advanced EFL learners. Institute of English Studies, University of Warsaw, str. 64 – 85.
- Pazaver, A., Wang, H.** 2009. Asian students' perceptions of grammar teaching in the ESL Classroom. *The International Journal of Language Society and Culture*. Retrieved from [www.educ.utas.edu.au](http://www.educ.utas.edu.au) Access date May, 2012.
- Perić, A.** 1995. Nastava stranog jezika u funkciji struke. *Glossa*, časopis za nastavnike stranih jezika, br. 2, str.19 -27. Beograd.



- Pienemann, M.** 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *SSLA*, 6(2), str. 186 – 214.
- Pienemann, M.** 1999. *Language processing and second language development: Processability theory*. (studies in Bilingualism, 15). John Benjamins, Amsterdam.
- Pool, A.** 2003. New labels for old problems: The problem in grammar in communicative language teaching. Profile: *Issues in Teaching Development*, No 4.
- Pool, A.** 2005a. The kinds of forms learners attend to during focus on form instruction: A description of an advanced ESL writing class. *Asian EFL Journal*, 7 (3), str. 58 - 92.
- Pool, A.** 2005b. Focus on form instruction: foundations, applications and criticisms. *The Reading Matrix*, vol.5. No. 1. Access date April 2005.
- Power, T.** [www.btinternet.com](http://www.btinternet.com). Access date October 2009.
- Prabhu, N.S.** 1987. *Second Language Pedagogy*. OUP, Oxford.
- Pupura, J.E.** 2005. *Assessing Grammar*. CUP, Cambridge.
- Rafijlovičova, R.** The status of grammar within the process of teaching and testing. [www.pulib.sk](http://www.pulib.sk) Access date May 2012.
- Richards, J.C.** (ed.) 1978. *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Newbury House, Mass.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S.** 2005. *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP, Cambridge.
- Rivers, W.M.** 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago, Chicago.
- Roberts. M.** 1995. Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*, str. 163 - 182. University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, Technical Report #9.
- Roberts, C.** 1998. Language acquisition or language socialization in and through discourse? Towards a redefinition of the domain of SLA. *Working Papers in*

- Applied Linguistics*, 5, str. 31 – 42. CALR. Thames Valley University, London.
- Robinson, P.** 1995. Attention, memory and the „noticing“ hypothesis. *Language Learning*. 45. str. 283 - 331.
- Rosa, E. & O'Neill.** 1999. Explicitness intake and the issue of awareness. *SSLA*, 21(4), str. 511 – 556.
- Rot, N.** 1980. *Opšta psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Rutherford, W. E.** 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman, New York.
- Savignon, J.S.** 1972. Teaching for communicative competence: A research report. *Audiovisual Language Journal* 10(3), str.153 - 162.
- Savignon, J.S.** 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. The Center for Curriculum Development, Inc.
- Savignon, J.S.** 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Texts and Contexts in Second Language Learning. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Savignon, J.S., Berns, M.S.** (eds.) 1984. *Initiatives in Communicative Language Teaching*. A Book of Readings. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Savignon, S.J., Berns, M.S.** (eds.) 1987. *Initiatives in Communicative Language Teaching II*. A Book of Readings. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Schmidt. R.** 1983. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult. In N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, str. 137-174, Newbury House, MA, Rowley.
- Schmidt. R.** 1993. Awareness and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 13, str. 206 - 226.
- Scovel, T.** 1998. *Psycholinguistics*. OUP, Oxford.
- Seliger, H. W., Shohamy, E.** 1989. *Second Language Research Methods*. OUP, Oxford.
- Sharwood, S. N.** 1993. Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, str. 165 - 179.

- Skehan, P.** 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. E. Arnold, London.
- Skehan, P.** 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. OUP, Oxford.
- Smith, P.** 1970. *A Comparison of the Audiolingual and Cognitive Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Center for Curriculum Development, Philadelphia.
- Spada, N.** 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, str. 73 – 87. CUP, Cambridge.
- Spada, N., & Lightbown, P.M.** 1999. Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83, str. 1-22.
- Stern, H. H.** 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. OUP, Oxford.
- Strozer, J. R.** 1994. *Language Acquisition after Puberty*. Georgetown University Press, Washington, DC.
- Swain, M.** 1991. French immersion and its offshoots: getting two for one. In B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition: Research and the Classroom* str. 91 - 103. Lexington, MA, Heath.
- Swain, M. & Lapkin, S.** 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 16, str. 371 - 391.
- Thornbury, J.** 1999. *How to Teach Grammar*. Pearson Education Limited.
- Thornbury, J.** 2006. *An A-Z of ELT*. Macmillan.
- Trbojević I.** 1991. *Praćenje razvoja komunikativne kompetencije kod studenata engleskog jezika kao stranog*. Magistarski teza, Filološki fakultet, Beograd.
- Ur, P.** 1996. *A Course in Language Teaching*. CUP, Cambridge.
- Van Patten, B.** 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. McGraw-Hill, Boston.
- Van Patten, B. and Oikkenon, S.** 1996. Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*. 18, str. 495-510.

- Van Patten, B.** 2002. Processing Instruction, Prior Awareness and the Nature of Second Language Acquisition: A (Partial ) Response to Batstone. *In Language Awareness* 11(4), str. 240 - 258.
- Vigotski, L.** 1983. *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd.
- Vučo, J.** 2001. *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*. Zbornik radova. Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću.
- Waldemar, M.** 1988. *Methods in English Language Teaching*. Prentice Hall International.
- Wertheimer, M., Scherer, G.** 1964. *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. Mc Graw-Hill.
- Widdowson, H.G.** 1978. *Teaching Language as Communication*. OUP, Oxford.
- Widdowson, H.G.** 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. OUP, Oxford.
- Widdowson, H.G.** 1983. *Learning Purpose and Learning Use*. OUP, Oxford.
- Widdowson, H.G.** 1984. *Explorations in Applied Linguistics. 2*. OUP, Oxford.
- Widdowson, H.G.** 1988. Grammar, nonsense and learning in W. Rutherford & Sharwood Smith (eds.) *Grammar and Second Language Teaching*. Newbury House, New York.
- Widdowson, H.G.** 1990. *Aspects of Language Teaching*. OUP, Oxford.
- Widdowson, H.G.** 2004. *Defining Issues in English Language Teaching*. OUP, Oxford.
- Wilson, H.** 2005. *Testing the Covert Method of Grammar Teaching: A Pilot Study*. Proceedings of the CATESOL State Conference.
- Williams, J & Evans, J.** 1998. Which kind of focus and on which kind of forms? In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Second Language Classroom*, str. 139 - 155. CUP, New York.
- Williams, J.** 1999. Memory, attention and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, str. 1 - 48.
- White, L.** 1998. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Benjamins, Amsterdam.
- White, V. R.** 1988. *The ELT Curriculum*. Basil Blackwell Ltd., Oxford.

- Wong, W.** 2001. Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, str. 345 – 368. CUP, Cambridge.
- Yule, G.** 1998. *Explaining English Grammar*. OUP, Oxford.
- Zeng, M.** 2004. The role of grammatical instruction within communicative language teaching among Chinese ESL students. Unpublished Master's thesis, University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.

**DODATAK ( *Primeri finalnog eksperimentalnog testa, upitnika za  
studente, završnog ispita, oralnih protokola* )**







UPITNIK ZA STUDENTE TMF

Prezime i ime	
Godina i mesto rođenja	
Zanimanje roditelja	
Završena srednja škola	
Prosečan uspeh u srednjoj školi	
Prosečna ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi	
Znanje drugog stranog jezika	
Koliko godina ste učili engleski jez. u prethodnom školovanju?	
Da li ste boravili u zemlji engleskog jezičnog područja? Ako da, gde i u kom trajanju?	
Da li koristite literaturu na engl. jeziku?	
Da li čitate knjige, časopise na engl. jeziku?	
Da li kontaktirate sa poznanicima ne engl. jeziku? Ako da, u kom obliku?	
Da li smatrate da je engleski jezik važan za vašu buduću vokaciju?	
Da li smatrate da znanje gramatike engleskog jezika pomaže uspešnijem učenju tog jezika?	
Da li smatrate da bi engleski jezik trebalo učiti na više godina na TMF? Ako da, na koliko?	

**I Answer the following questions:**

1. What are the states and the classes of matter? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Define the molecule. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. How can the radiation be shown to exist? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II Use these notes to make statements:**

1. all matter / made up of / atoms / molecules  
\_\_\_\_\_
2. nucleus / consist of / neutrons / protons  
\_\_\_\_\_
3. radiation / emitted / certain / heavy elements / consist of / three types / ray  
\_\_\_\_\_

**III Make sentences from the notes (beginning with if):**

1. block of ice / heated / above 0 C / melt  
\_\_\_\_\_
2. end of / copper bar / heated / heat / travel / along / bar  
\_\_\_\_\_
2. steel bar / cooled / contract  
\_\_\_\_\_

**IV Complete these statements of cause:**

1. Cooling water to 100 C \_\_\_\_\_
2. Placing blue litmus paper in an acid \_\_\_\_\_
3. Bringing the north pole of a magnet near the north pole of a suspended magnet \_\_\_\_\_

**V Compare the following substances:**

1. copper / porcelain \_\_\_\_\_
2. water / hydrogen \_\_\_\_\_
3. rubber / steel \_\_\_\_\_

**VI Say what you think *would probably* happen in the hypothetical situations:**

1. cylinder / hydrogen / heated \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. carbon dioxide / poured / over / fire \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. piece of glass / heated / then cooled quickly \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**VII Translate the following text:**

Steam is produced in either a boiler or a nuclear reactor. In the case of a boiler, this may be fuelled by either coal or oil. The steam travels along pipes to a turbine, where it drives the shaft at high speed. The shaft of the turbine is coupled to the rotor of the generator and the rapid revolution of the rotor induces an electric current in the outer part of the generator, which is known as the stator. This electricity is then fed into the electricity grid system. When it has passed the turbine, the steam enters the condenser. Here it is passed over tubes containing cooling water. The steam is therefore cooled, and it condenses back to water. The water is then returned to the boiler by means of a series of pumps.

---

## **Transkripcija oralnih protokola (intervjua) sa studentima**

Intervjui su vođeni sa 2 grupe studenata (ukupno 12 ispitanika). Oblik transkripcije je odabran u skladu sa potrebama i ciljevima ovog ispitivanja. Naime, smatramo da nije bilo neophodno doslovce navoditi svaki glas ili misao koji su izrečene a koje su se ili ponavljale ili nisu imale značaj za dobijanje uvida u problematiku koju istražujemo. S obzirom da je svaka transkripcija neizbežno vrsta interpretacije, i ova odslikava naš stav u vezi sa onim što smatramo da je bilo dragoceno i potrebno pribeležiti. (Transkripcija je rađena u skladu sa preporukama Ives (1972:94-101) i uputstvima sa [podpdf.com/ebook/transcribing/pdf.html](http://podpdf.com/ebook/transcribing/pdf.html)). Navodimo pitanja koja su postavljena i odgovore studenata koji su učestvovali u razgovoru po svakom pojedinačnom pitanju. Kao što se vidi iz transkripta, neka pitanja su izazvala veću a neka manju spremnost naših ispitanika da iznesu svoje mišljenje.

Slušaonica Tehnološko-metalurškog fakulteta u Beogradu.

27.08.2012.

Osoba koja izvodi intervju: Dijana Jovanović, nastavnik engleskog jezika.

Takođe prisutni: Saša - S, Jelena - J, Mladen - Ml, Nemanja - N, Marijana - M, Dušan - D, Irina - I, Tamara - T, Lazar - L, Stefan - St, Vera - V, Renata - R. (Nakon predstavljanja govornika punim imenom na početku intervjua, u produžetku teksta umesto punih imena navodimo njihove inicijale. Pošto neka imena počinju istim slovom jedno od njih označavamo sa prva dva početna slova. U ovom slučaju to se odnosi na ime Stefan (St) i Mladen (Ml))

*Dijana Jovanović: Da li je gramatika važna za uspešno učenje engleskog jezika?*

*Zašto?*

J.: Gramatika je neophodna za uspešno učenje bilo kog stranog jezika zato što su gramatička pravila osnova svakog jezika. Mnogo je lakše voditi konverzaciju ako dobro poznajete gramatiku engleskog jezika.

S: Učiti jezik bez gramatike bilo bi isto kao i graditi kuću bez temelja. Čak i u maternjem jeziku, koji se nesvesno usvaja od malena, potpuni smisao uviđamo tek kada se u osnovnoj školi susretnemo sa njegovom gramatikom.

R.: Gramatika je suština, srž svakog jezika i zato nezaobilazna u njegovom učenju.

V.: Da, da bi bili precizniji tokom razgovora i pisanja.

St.: Da, važna je iz razloga što kompletno znanje jezika podrazumeva gramatiku, pisanje, čitanje i govor. Tada je potpuno.

M.: Gramatika je osnova za dalje učenje i usavršavanje jezika.

D.: Mislim da je gramatika važna, ali ponekad profesori previše insistiraju na njoj. Treba u tome naći pravu meru. Bez preterivanja..

I.: Na gramatiku gledam kao na set pravila za upotrebu jezika. Svakako je važna. Kao što u matematici ne možemo ništa bez tablice množenja i deljenja. Sva složenija gramatika se nadovezuje na onu osnovnu.

L.: Ne bi bila toliko važna da učimo engleski u nekoj zemlji gde se on govori. Ovako, smatram da je neophodna.

MI.: Jeste bitna ali i prilično zamorna, ponekad. Treba je učiniti interesantnijom.

*D.J.: Da li je nastava gramatike podjednako važna na početnom nivou učenja i na višim tečajevima engleskog jezika?*

S.: Na početnom nivou je važno postaviti dobru osnovu bez koje je svako dalje učenje potpuno besmisleno i to ima neku svoju težinu. Na višim tečajevima stranog jezika izučavaju se gramatičke finese koje nam pomažu da usavršimo svoje znanje istog.

I.: Smatram da je podjednako važno izučavati gramatiku i na višem i na početnom nivou, ali nam je ta osnovna gramatika važnija zato što predstavlja osnovu na koju se sve kasnije nadovezuje.

St.: Mislim da je gramatika osnova jezika ali je podjednako važno da se uči i na naprednom nivou jer može da se desi da se zaborave osnovna pravila. Nastava gramatike treba da bude konstantna, da služi kao podsetnik za gramatička pravila koja se moraju znati da bi jezik bio pravilan i razumljiv.

I.: Podjednako je važna. Na svakom nivou treba ponavljati i utvrđivati pravila koja odgovaraju tom nivou učenja jezika.

Ml.: Mislim da je mnogo važnija na višim nivoima, pošto na osnovnom nivou tek počinju da se uče reči.

D.: Nastava gramatike na početnom nivou je važna da bi se sam učenik upoznao sa osnovama jezika, ali je isto tako važna i na višim tečajevima jer na taj način učenici dopunjuju i obogaćuju znanje engleskog jezika.

L.: Mislim da na višim nivoima treba mnogo manje učiti gramatiku nego na početnom. Na višim treba posvetiti pažnju govoru, odnosno komunikaciji.

*D.J.: Da li bi nastavnici trebalo da eksplicitno predaju gramatiku?*

S: Apsolutno, prema mom iskustvu to je najefikasniji način savladavanja gramatike.

M.: Da, ali samo onoliko koliko procene da je potrebno njihovim polaznicima.

R.: Više na početnom, manje na višem nivou učenja.

L.: Ne bi trebalo eksplicitno, već više kroz primere kako bi učenicima gradivo bilo razumljivije.

T.: Da. (ovako sažeto veći broj studenata odgovara na pitanje)

N.: Mislim da bi trebalo, inače se gubi dragoceno vreme u nagađanju kako se i kada neki oblik koristi.

I.: Da, smatram da je to najefikasniji način, onda nema dilema.

Ml.: Prvo treba eksplicitno da predaju pa tek kasnije da pređu na taj implicitni način. Kada savladaju osnovno onda je bolje kroz govor, konverzaciju da uče dalje. Prvenstveno eksplicitno.

*D.J.: Da li bi nastava gramatike trebalo da bude obimnija u nastavi engleskog jezika?*

S.: Smatram da u nastavi engleskog jezika u našem školskom sistemu već ima dovoljno gramatike i da bi u nekoj od strategija razvoja nastave engleskog jezika akcent trebalo staviti na praktičnu primenu stečenog znanja iz gramatike.

M.: Ne treba biti obimnija ali treba naći atraktivnije načine da se ona prezentira na času.

ML.: Dovoljno je obimna, samo bi trebalo da se uvede više vežbanja iste.

R.: Ne treba da bude obimnija ali treba da bude bolje osmišljena. Na interesantniji način prezentovana.

St.: Da. Mada, zavisi od kursa, od potreba polaznika, njegovih želja. Ako je cilj komunikacija onda nije neophodno imati previše gramatike.

T.: Ne. I sa ovim se teško nosimo.

I.: Njen obim je zadovoljavajući ali sve zavisi koliko profesori neku oblast potenciraju. Što se tiče udžbenika to je u redu ali zavisi kako se to prezentuje. Zavisi i od škole, koliki je obim nastave stranog jezika. U nekim školama treba povećati broj časova engleskog jezika.

*D.J.: Da li je učenje engleskog jezika jednako učenju gramatičkih pravila?*

I.: Ne, neko može savršeno da poznaje gramatička pravila ali da ima problem da ih primeni u neposrednoj komunikaciji ili da jednostavno nema dovoljan fond engleskih reči da bi mogao da se izrazi.

ML.: Gramatika je temelj svakog jezika ali kuća se ne sastoji samo od temelja.

St.: Svakako ne. Ali je kostur koji drži tkivo jezika.

S.: Ne, jer je gramatika samo deo nekog jezika, učenje engleskog jezika zahvata i obogaćivanje rečnika, učenje nekih reči, fraza i izraza.

N.: U početku jeste, dok se gramatička pravila ne savladaju.

M.: Jeste, s obzirom da ne mogu jedno bez drugog.

R.: Gramatička pravila koja se uče bez odgovarajućeg konteksta nemaju smisla.

T.: Ne bi se tako moglo reći. To bi bilo previše pojednostavljeno. Učenje jezika je mnogo složenija stvar.

*D.J.: Šta je Vama značajnije u nastavi: komunikativne aktivnosti ili časovi gramatike?*

S.: Podjednako su važni. Bez poznavanja gramatike naše komunikativne sposobnosti su prilično ograničene dok bez komunikativnih sposobnosti naše znanje gramatike je potpuno beznačajno.

MI.: Učenje gramatike je baš važno za uspešnu komunikaciju da se ne bi jednog dana obrukali sa “indijanskim” engleskim u nekim važnim trenucima, recimo na poslovnim sastancima.

N.: U nastavi su značajnije komunikativne aktivnosti, iako je gramatika važna, jezik se uči da bi ovladali komunikativnim sposobnostima.

L.: Podjednako su mi obe važne.

D.: U školi smo dosta učili gramatiku ali kada sam otišao u Englesku shvatio sam da jedva uspevam da sklopim rečenicu ili razumem sagovornika, a bio sam uveren da dobro vladam engleskim jezikom pošto sam uredno učio pravila koja nam je davala nastavnica i imao dobru ocenu.

M.: Ako neko ima solidno znanje engleskog jezika, nadalje treba da uči gramatiku na posredan način, kroz komunikaciju u bilo kom obliku. Eksplicitno treba da uče gramatiku samo početnici.

T.: Komunikacija i znanje gramatike su jednako bitni, dva nerazdvojiva dela dobrog znanja jezika. Jedno bez drugog ne mogu.

*D.J.: Za koje jezičke veštine (govor, razumevanje govora, čitanje i pisanje) je znanje gramatike posebno važno?*

R.: Znanje gramatike je posebno važno onda kada mi želimo da nešto kažemo na stranom jeziku bilo u verbalnoj komunikaciji ili u pisanoj formi.

S.: Gramatika je važna za veštinu pisanja, kada je u pitanju pisanje eseja, pisama, mailova, stručnih radova.

J.: Bitna je za razumevanje pročitano. Znanje gramatike pomaže lakšem čitanju i razumevanju naučnih, stručnih članaka s obzirom da takvi tekstovi često sadrže složene konstrukcije koje nisu tipične za govor. Gramatika nam onda olakšava dešifrovanje takvih tekstova.

M.: Za sve, a naročito za čitanje i pisanje.

D.: Za razumevanje govora.

L.: Gramatika pozitivno utiče na govor. Da bi umeli da odaberemo prave reči, konstrukcije, oblikujemo pravilno rečenicu. Nekad je ono što izgovorimo ono što stvara prvi utisak o nama. Zato treba da bude reprezentativno.

MI.: Mislim da je važno pre svega za veštinu pisanja i govora. Tada su eventualne greške najuočljivije.

*D.J.: Koliko se osećate samouverenim pri upotrebi engleskog jezika u govoru, razumevanju govora, čitanju, pisanju? Da li postoje razlike u zavisnosti od toga koja je od pomenutih jezičkih veština u pitanju?*

I.: Lakše je razumeti strani jezik nego se na njemu izražavati i potrebna mi je mnogo veća koncentracija pri govoru i pisanju.

M.: Razumevanje i čitanje je svakako lakše nego pisanje i govor. Zahteva manje truda i znanja.

R.: Da, postoji razlika. Najveću samouverenost imam u razumevanju govora.

T.: Najviše sam samouveren kada je čitanje i pisanje u pitanju. Kod govora ne baš jer se plašim da li sam izgovorio sve pravilno.

MI.: Problem je što većina ljudi se jako plaši govora na engleskom jezika, zbog izvesnog neznanja koje imamo.

D.: Postoje razlike, mislim da je individualno od osobe do osobe ko je kada samouvereniji. Ja sam najsamouvereniji pri čitanju.

S.: Prilično sam samouveren. Nema razlike u zavisnosti od veštine.

L.: Nedovoljno sam samouveren. Mnogo bolje čitam nego što govorim.

I.: Sigurniji sam u čitanju i pisanju.

N.: Da, postoje razlike. Najveću samouverenost imam u razumevanju govora.

V.: Najviše sam samouverena kada je čitanja i pisanje u pitanju. Kod govora ne baš, jer se plašim da li sam izgovorila sve pravilno.

*D.J.: Da li imate na umu gramatička pravila kada pišete neki tekst (esej, pismo..)? A kada govorite?*

S.: Pri pisanju sam mnogo skoncentrisaniji na gramatička pravila i aktivno razmišljam o njima, dok se pri govoru sve to dešava na podsvesnom nivou, zato što je to mnogo brži način komunikacije i čini mi se da se više koncentrišem na to da pronađem prave reči kojima bih mogao da se izrazim.

M.: Da, više u pisanju, jer kada se piše sklapaju se duže rečenice i više se koncentriše na značenje celog teksta, nego što je slučaj u govoru kada se



koriste kraće i prostije rečenice a može i mimikom ili pokretima kompenzovati neke greške.

D.: Više kada pišem, jer kada komuniciram na engleskom svodim engleski na što prostiji način.

T.: Naravno, naročito kod eseja. Ustvari, ja kad pišem napišem kako bi ja to rekla, onda to pročitam i eventualno ispravim. Tek onda razmišljam o pravilima.

Ml.: Kada pišem imam na umu, a kada govorim ne u potpunosti.

L.: Ne, uopšte ne gledam gramatiku. Valjda mi je to toliko "ušlo" da pišem slobodno i ne obraćam pažnju.

I.: Na početku da, ali kada shvatim da će mi trebati tri dana da napišem nešto onda se opustim, trudim se da pišem jednostavnije, recimo samo u sadašnjem vremenu i ne gledam da li je svaka reč tačna.

V.: Kada pišem da, a kada koristim engleski u govoru znatno manje.

R.: Dok pišem neki tekst, sam taj proces traje malo duže tako da imam dovoljno vremena da primenim sva gramatička pravila dok u govoru to nije uvek slučaj.

N.: Da, tačno se zna kako treba da izgleda jedan esej ili pismo na stranom jeziku.

*D.J.: Da li Vam se dešava da se ustežete da govorite na engleskom jeziku u strahu da ne napravite neku gramatičku grešku?*

S.: Ne. Smatram da ustezanje bilo koje vrste stvara psihičku barijeru i sprečava čoveka da se iskaže na pravi način, pazim na gramatiku ali nemam strah.

St.: Nažalost, da razgovora se ponekad preispitavam da li sam ispravno upotrebio neku konstrukciju. To me često dekoncentriše.

D.: To mi se stalno dešava usled nesigurnosti koja je prouzrokovana lošim gramatičkim znanjem.

J.: Ne, pošto dobro znam gramatiku.

L.: Da, upravo to, zato ga malo i pričam.

N.: Da, dešavalo se. Na početku govora ponekad da, ali se posle nekog vremena oslobodim. Npr. ako treba da ispričam neku dugu priču, na početku je malo neprijatno. Ali, onda se tokom priče oslobodim.

R.: Pa, da. Možda sa nekim nepoznatim. Skoro je u poseti bila moja tetka iz Amerika sa prijateljom amerikancem. Malo sam se u početku ustezao ali onda, pošto smo “naši”, to sam brzo prebrodio i lepo smo komunicirali.

V.: Mislim da je to baš moj problem. Uvek sam pod stresom, pogotovo kada treba nešto da kažem na engleskom. Prosto mi nedostaje neka vrsta samouverenosti. Verovatno zato što mislim da moja gramatika nije baš najbolja. A možda i zato što sam malo nesigurna po prirodi.

T.: Pošto sam ove godine bila u Londonu, na početku mi je bilo baš neprijatno kada je trebalo da govorim. Ali kada sam bila u školi shvatila sam da su svi ti ljudi došli da nauče i da nije sramota ne znati, da smo svi tu da naučimo. Takođe, svi ti profesori znaju da mi ne možemo da govorimo tako dobar engleski. I onda sam se opustila..

*D.J.: Da li se sećate nekog gramatičkog pravila? Kojih, dajte primer?*

L.: Sećam se pravila građenja većine vremena, pasiva, promene nepravilnih glagola. Sećam se učenja kondicionala, ali sam to u međuvremenu dobrim delom zaboravio. Subjunctive takođe.

S.: Sećam se većine gramatičkih pravila koje sam u toku školovanja naučio i smatram da su najvažnija od njih građenja glagolskih vremena i njihova primena, građenje i primena pasiva, građenje množine imenica, poređenje prideva i priloga, kao i izuzeci od tih pravila i nepravilni oblici.

I.: Pamtim pravila za građenje nekih glagolskih oblika, komparacije prideva, pravila za upotrebu određenog i neodređenog člana.

T.: Da. Kada se postavlja pitanje (Past Simple) ide *did* sa glagolom u infinitivu. Did you see my dog?

MI.: Nisam siguran.

R.: Sećam ih se. Gerund, pravila vezana za članove.

L.: Da, kod aktiva u budućem, kondicionalu i kod modalnih glagola glagol *to be* ostaje *be*.

D.: Ne, iskreno.

M.: Da, sva su mi pravila u glavi. Npr. *She wants, I want*—Sećamo se onoga što smo najviše učili. Pre svega vremena.

St.: Da, sećam se. Npr. pravila građenja vremena. Treće lice *s* u prezentu (skoro svi navode to kao nešto čega se sećaju).

J.: Npr. kada imamo samoglasnike koristimo *an* a ispred suglasnika *a*;

*D.J.: Šta Vam je bilo od posebne pomoći pri učenju engleskog jezika?*

S.: Od posebne pomoći mi je bilo to što smo mi na neki način svakodnevno “bombardovani” engleskim jezikom pošto smo pod velikim uticajem zapadne kulture i svakodnevno gledamo filmove, serije, i razne emisije na engleskom jeziku a takođe slušamo i muziku na engleskom jeziku. Pored toga, usled tehnološke revolucije poslednje dve decenije koristimo internet i ostale tehnološke naprave (kompjuteri, mobilni telefoni, tableti, mp3 plejeri) koji su takođe na engleskom jeziku. Kada čovek strani jezik koristi svakodnevno mnogo mu je lakše da ga usvoji.

I.: Od velike pomoći mi je bila nastavnica u osnovnoj školi koja je postavila čvrste temelje mog znanja engleskog i zbog čega ću joj uvek biti zahvalna.

St.: Muzika i filmovi su mi dosta pomogli da naučim engleski jezik.

R.: Rečnik, slušanje muzike.

T.: Literatura. Privatni časovi.

V.: Razgovori na časovima. Dobri profesori.

D.: Ne mogu da odgovorim.

Ml.: Fond reči.

L.: Gramatika mi je bila od posebne pomoći.

N.: *Google translate* i privatni časovi kao i nastava u školi.

*D.J.: Da li bi nastavnici trebalo da ispravljaju greške polaznika u pisanju i govoru? Zašto da, a zašto ne?*

Ml.: Mislim da ne bi trebalo da ispravljaju svaku grešku jer moj engleski ne mora da bude perfektan. Možda je nekim ljudima bitno da govore bez greške, ja nisam takav perfekcionista. Važno je da budem shvaćen, i svakako, da ne pravim previše grešaka.

V.: Treba ispravljati greške u pisanju ali ne i u govoru, ili samo u određenoj meri. Preterano ispravljanje grešaka u govoru mislim da demotiviše i parališe.

R.: Svakako treba ispravljati greške u esejima. I to svaku: leksiku, gramatiku, oblikovanje eseja, i sl. Samo tako možemo da uočimo, analiziramo i ispravimo greške.

S.: Nastavnici bi trebali da ispravljaju greške polaznika zato što se nešto što se nauči pogrešno kasnije jako teško ispravlja. Međutim, treba biti pažljiv i ta ispravljanja ne činiti agresivno da se kod polaznika ne bi stvorio otpor prema jeziku.

J.: Zato i služe nastavnici, između ostalog. Da isprave naše greške.

V.: Da, da bi se polaznik na grešci naučio. Ali je jednako bitno uz ispravku dati i objašnjenje zašto je greška napravljena i kako je pravilno reći.

D.: Da, je l' posle ćemo imati problema ako to ne rade.

N.: Da, trebalo bi da ispravljaju jer na taj način sam polaznik će biti svestan svojih grešaka I nastojaće da ih ispravi.

L.: Treba, zato što se mnogo bolje nauči kada neko čuje gda je pogrešio. Na mom iskustvu obično više ne grešim na tim stvarima.

I.: Naravno, kako može da nauči neko ako neko ko ga uči mu ne skreće pažnju na greške!

St.: Da, da se ne bi ponavljale. Mada znam neke svoje kolege koji ne dolaze na vaše časove jer znaju da ćete ih prozvati da nešto kažu ili pročitaju, a njima je neprijatno da ispadnu neznalice.

T.: Da, zato što bi tako bolje ukazali na greške koje bi na taj način bile otklonjene.

*D.J.: Da li su nastavnici engleskog jezika tokom vašeg školovanja više insistirali na vežbanju gramatike ili na komunikativnim aktivnostima?*

S.: Nastavnici engleskog jezika tokom mog školovanja više su insistirali na vežbanju gramatike nego na komunikativnim aktivnostima jer im je tako lakše. Treba zadržati postojeći nivo učenja gramatike i mnogo više raditi na komunikativnim sposobnostima učenika.

V.: Uglavnom su insistirali na gramatici, bar u školi. Na kursevima koje sam pohađao van škole bilo je više komunikativnih.

Ml.: Bilo ih je različitih, ali mislim više na gramatici.

St.: Na gramatici.

R.: Na vežbanju gramatike.

D.: Nastavnici su više insistirali na vežbanju gramatike. (najveći broj studenata odgovara na ovo pitanje na isti način).

I.: Nisam kompetentna da odgovorim. Ali, koliko znam većina insistira na gramatici.

J.: Na komunikativnim aktivnostima.

*D.J.: Da li je u redu praviti gramatičke greške u govoru na času a da pritom budete razumljivi sagovornicima?*

M.: Ne, čas služi za to da se greške isprave.

S.: Da, u redu je praviti greške, ali bez preterivanja. Mislim da uspešan nastavnik treba da pravi razliku između onog što mora da ispravi i onog što može da istoleriše. Možda bi nekad trebalo da donese takve odluke i na osnovu svakog pojedinačnog slučaja.

D.: Ne, na času se uči.

St.: Nije u redu.

Ml.: U redu je jer se govorom stiče samopouzdanje a vremenom će se ispraviti gramatičke greške.

L.: Ne.

R.: Naravno.

I.: Ne stalno.

T.: Nije u redu i to treba otkloniti.

N.: Da.

V.: Ponekad treba dopustiti u govoru, da se ne bi stalno prekidalo zbog eventualnih grešaka. Ali, na kraju skrenuti pažnju na greške.

*D.J.: Da li Vam smeta kada vas nastavnik ispravlja na času engleskog jezika? Ako da, zašto vam to smeta?*

S.: Ne smeta mi, znam da je to za moje dobro. Smetalo bi mi ako bi se to radilo na agresivan i neadekvatan način.

J.: Ispravljanje grešaka neke studente može da podstakne da bolje rade dok neke druge može da demotiviše i obeshrabri. Dakle, dobar nastavnik mora da bude između ostalog i dobar psiholog.

MI.: Ponekad smeta, npr. dok govorim ali samo zbog toga što se nakon toga ponekad zbunim, ali naravno da je neophodno ispraviti greške polaznika.

I.: Ne, ne smeta mi.

D.: Ne, to mu je posao.

T.: Ne, zato što na taj način profesori nam ukazuju na neke greške koje ne treba ponavljati.

St.: Ne smeta mi. To je učenje kao i svako drugo.

D.: Ne smeta mi kada to nastavnik radi je l' ja ga ne znam dobro, ali kada se učenici smeju tu je problem.

R.: S jedne strane mislim da je to potrebno da bi bili svesni grešaka koje pravimo, a sa druge strane to ume da me demoralise i čak demotiviše.

*D.J.: Kakvo je Vaše iskustvo sa učenjem engleskog jezika? Koji aspekti tog učenja su Vama teški ili najteži? Šta vam je bilo najjednostavnije?*

I.: Često nisam sigurna da li sam tačno upotrebila odgovarajući član. Ne mislim pritom na neke slučajeve kada su pravila jasna, kao recimo određeni član ispred naziva reke, mora, planinskih venaca---, već u rečenici kada nisam sigurna da li je taj pojam poznat ili ne--, odnosno da li se podrazumeva da je poznat---takođe u okviru nekih fraza.

L.: Nisam baš siguran kada koristiti npr. Past Simple a kada Present Perfect. Zato mi znači da se to ponovo razjasni i uvežba. Ako je potrebno i mnogo puta.

I.: Nemam dobro iskustvo. Uglavnom sam se bavila mnogo više gramatikom nego rečima i prevodjenjem. U srednjim i osnovnim školama mnogo veći akcenat bacaju na gramatiku osim možda na društvenim smerovima u gimnazijama. Najteže mi je da pričaš engleski zato što ga ne koristim svakodnevno.

S.: Neka gramatička pravila i nepravilni oblici traže vreme da se usvoje, ali je zapravo najteže od svega sklopiti delove u celinu i koristiti jezik funkcionalno. Ne mogu da izdvojim nešto što mi je bilo posebno lako u učenju engleskog jezika.

D.: Dugogodišnje iskustvo. Nažalost bez rezultata. Najteže mi je pisanje, a najjednostavnije mi nije ništa.

St.: Najteža su mi vremena.

L.: Najteža mi je gramatika, najinteresantnija mi je obrada govornog jezika (neke reči, fraze,--)

N.: Najbolje mi je iskustvo odlazak u letnji kamp što bih svima preporučio. Najjednostavnije mi je bilo učenje prideva.

M.: Meni je komunikacija problem jer je nismo imali toliko puno u školi.

D.: Imam malo iskustva, svega četiri godine, nivo A2.

R.: Moje učenje engleskog jezika je uglavnom bilo zasnovano na učenju gramatičkih pravila, dok je komunikacija bila retko zastupljena na časovima, stoga mi je taj segment učenja malo teži.

*D.J.: Svaka osoba ima svoj stil učenja stranog jezika? Koja je Vaša strategija, na koji način najlakše učite strani jezik?*

S.: Strani jezik se najlakše uči kroz praktičnu primenu i moja strategija je da ono što naučim pokušam da maksimalno iskoristim u praktičnoj primeni.

L.: Pokušavam da dokučim opštu strukturu tog jezika a onda postepeno popunjavam mozaik potrebnim kockicama. i podsećam sebe da je za to potrebno vreme, duže vreme.

I.: Trudim se da naučim osnovnu gramatiku a onde se trudim da što više slušam taj jezik. Engleski jezik je bar lako čuti na svim medijima. Svakako, idealno bi bilo provesti neko vreme u zemlji gde se govori engleski jezik. To bi najviše pomoglo.

D.: Još ne mogu da nađem strategiju, ali ću pokušati na naučim pomoću knjiga koje su napisane i na engleskom i na srpskom.

Ml.: Najbolje učim na času zato što tada imam prislan odnos sa materijom i onda iz geštalta mi je materija mnogo interesantna.

N.: Jezik se mora učiti stalno, osim ako imate uslove da svake godine putujete u London.

V.: Film bez prevoda.

R.: Korak po korak. Od najlakšeg ka najtežem. Ako učimo neko novo gradivo važno je da ga a povežemo sa prethodnim.

M.: Najlakše mi je da najpre savladam gramatiku do određenog nivoa, ali da se primerima posvetim bogaćenju svog rečnika koji će mi pomoći u komunikaciji.

N. Ponavljanjem. Koristiti jezik u praksi što više, da na kraju počneš da misliš na njemu. To je prava stvar.

T.: Ne znam.

*D.J.: Ako bi trebalo da date savet osobi koja počinje da uči engleski jezik, koji bi to savet bio?*

Ml.: Da ne propušta gramatiku i pravila koja će im kasnije biti problem na višim nivoima savladavanja jezika.

I.: Što više praktične primene, razgovora, slušanja i čitanja engleskog jezika.

V.: Još kao mali da počne aktivno da uči engleski i da stalno bude u komunikaciji.

L.: Ako je materijalno dobro situiran da počne sa individualnim časovima sa akcentom na gramatiku.

R.: Nemoj da se plašiš. Samo polako, čitaj puno i pričaj što više možeš. Najbolje se uči kada si okružen tim jezikom, na bilo koji način.

M.: Učenje sa razumevanjem. Svaki dan po 30 minuta i uspeh je zagarantovan.

S.: Da, iako gramatika jeste bitan deo jezika, svakako se ne treba bazirati na učenju samo gramatičkih pravila već se od samog početka treba posvetiti samoj komunikaciji, bez straha od grešaka jer na greškama se uči.

T.: Da uči sa razumevanjem a ne napamet. Prvo naučiti osnovne stvari a onda što više gledati filmove, slušati muziku na engleskom.

J.: Ne bih ga savetovala.

N.: Da radi postepeno. To je jako važno. Jezik se ne može preko noći naučiti.



*D.J.: Uopšteno gledano, da li dobro znanje gramatike ima pozitivan uticaj na brže sticanje komunikativne sposobnosti?*

S.: Svakako, to daje određenu dozu sigurnosti i čovek može više da se skoncentriše na ostale aspekte koji čine komunikativne sposobnosti.

M.: Jedno uslovljava drugo. Predstavljaju idealan spoj.

V.: Da.

D.: Da, jer nam to omogućava da manje vremena trošimo na razmišljanje koje vreme, član ili prilog da upotrebimo.

Ml.: Ne.

N.: Svakako da ima, ali je i razgovor na engleskom jako uticajan.

St.: Da, u direktnoj je vezi. Kada znate kako se vozi bićete sigurno dobar vozač.

R.: Mislim da je znanje gramatike zapravo lakši i sigurniji put koji vodi do sticanja komunikativne sposobnosti.

*D.J.: Koje su osobine dobrog nastavnika engleskog jezika?*

J.: -Dobro znanje engleskog jezika je svakako imperativ, zatim potrebno je da ima maštovit pristup u radu i da svakog studenta posmatra kao posebnu individuu sa specifičnom ličnošću i načinom učenja.

D.: Strpljenje, mnogo raznih vežbica sa akcentom na nepravilnostima.

R.: Komunikativan, pozitivan, smiren.

S.: Iznad svega strpljenje, razumevanje i ljubav prema svom poslu kao i želja da studente/učenike nauče da praktično primene jezik.

T.: Staloženost, razumevanje i dobre taktike učenja. Kao osoba da zna uspešno da komunicira.

V.: Dobar nastavnik engleskog jezika treba da nastavu gramatičkih pravila i komunikacije održava simultano, jer se samo na taj način može postići dobro znanje polaznika.

I.: Da ne dozvoli da samo oni koji dobro znaju učestvuju u radu već svi podjednako. Da uvede radionice, donese interesantne teksove o kojima bismo rado pričali i na srpskom.

M.: Sposobnost da zainteresuje studenta, da mu drži pažnju i da ga natera da voli to što radi.

Ml.: Da pokuša da đacima zadaje da što više da pišu i čitaju. I svaki čas da pita reči za ocenu (prevode, čitanje, sastave--). Da uvede lekturu.

St.: Da materiju učini što interesantnijom i na taj način zainteresuje učenike za rad i samostalna istraživanja. Da donese aktuelne tekstove. Sećam se lekcije iz srednje škole sa pričom o životu Romana Abramoviča, zatim o dobitnicima premije na lutriji. To su teme na koje bismo pričali i na srpskom. A kada je struka u pitanju, recimo tekst o svinjskom gripu, ili tako nešto.

*D.J.: Da li se sećate nečega što je na Vas značajno uticalo u pozitivnom smislu a kada je u pitanju nastava engleskog jezika ili neko od nastavnika?*

S.: Sećam se moje radosti kada sam prvi put sa razumevanjem uspeo da pogledam film na engleskom jeziku bez titla. To me je motivisalo da usavršim svoje znanje.

L.: Bio sam oduševljen kada sam shvatio da mogu uspešno da razgovaram sa jednim momkom iz USA preko skypea tokom igranja jedne igrice. Iznenadio sam sebe samog. Nisam mislio da sam spreman za to.

N.: Odlazak u letnji kamp i stručno znanje na fakultetu.

R.: Bila sam jako uplašena a nastavnik mi je pomogao da prevaziđem taj strah.

V.: Da, kako da savladam neka pravila. Npr. kada je pasiv u pitanju imala sam šemu kako najlakše i sa razumevanjem da zapamtim.

M.: Da, sećam se profesorke iz srednje škole koja mi je dosta pomogla u savlađivanju gramatike

D.: Interesantna vežbanja.

D.: Shvatio sam koliko je važno otići u zemlju gde se govori engleski kada je moj drug otišao u Ameriku da tamo završi IV razred srednje škole. Loše je pre toga znao engleski ali posle pet, šest meseci odlično je progovorio. Rekao mi je da mu je ustvari trebalo dva, tri meseca da savlada jezik.

J.: Pre svega uticaj profesora kao i njegova posvećenost poslu i trud koji ulaže prilikom predavanja.

*D.J.: Da li Vam je uvek jasno koji nastavni metod nastavnik koristi na časovima engleskog jezika?*

S.: Jeste, zato što su svi moji dosadašnji nastavnici engleskog jezika koristili potpuno iste šablonske i dosadne nastavne metode.

J.: Uglavnom su bili slični metodi, mada mislim da je to dosta zavisilo od udžbenika koji se koristio u nastavi. Neki su više isticali komunikaciju a neki vežbanje gramatike.

M.: Da. Obično oni nastavnici koji insistiraju na gramatici su rigorozni i rigidni, a oni koji insistiraju na komunikaciji su opušteni i manje strogi.

MI.: Ne. (nekoliko ovakvih odgovora)

V.: Uglavnom mi je poznat, i nastavni metodi koji se primenjuju na našem fakultetu su jako interesantni.

R.: Pa, to bi trebalo da znamo, da bismo shvatili na šta treba da obratimo pažnju.

*D.J.: Da li je efikasnija nastava u kojoj nastavnik prvo navodi primere pa onda izlaže gramatičko pravilo (induktivno) ili kada prvo izloži pravilo pa onda daje primere koji ga ilustruju (deduktivno)?*

S.: Mislim da je to vrlo individualno. Meni lično mnogo više odgovara deduktivna metoda.

J.: Čini mi se da više preovlađuju deduktivni. Uglavnom pročitamo neki tekst ili čujemo neki snimak, pa na osnovu toga kasnije radimo gramatiku. Mislim da mi to odgovara.

V.: Deduktivno.

D.: Prvo gramatička pravila, pa primeri. Ustvari, ako su u pitanju stvari koje se nadograđuju na nešto od ranije onda je interesantnije da se da primer pa da mi dođemo do zaključka o pravilu. Ako je nešto novo i složeno onda je bolje objasniti to odmah da se ne bi gubilo vreme.

R.: Kada prvo izloži pravilo, pa navede primer jer na taj način mi sami prethodno upoznati sa pravilima možemo da ih prepoznamo u primerima koji slede.

M.: Deduktivno. Mislim da se tako najlakše savlada i zapamti.

Ml.: Prvo pravila, pa posle primere.

I.: Smatram da je najveći učinak ukoliko učenik navede pravila a zatim navede i primer kao znak razumevanja savladane materije.

N.: Dedukcija svakako, jer primere ne možemo razumeti bez pravila.

## BIOGRAFIJA AUTORA:

Dijana N. Jovanović (devojačko prezime Ivanović) rođena je u Beogradu 19.3.1963. Nakon završene osnovne i srednje škole (prevodilački smer u okviru usmerenog obrazovanja), upisala je Filološki fakultet (odsek Engleski jezik i književnost) u Beogradu gde je i diplomirala 1985. Nakon završenih osnovnih studija 1987. godine započinje postdiplomske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu (smer za primenjenu lingvistiku i metodiku) i 1993. uspešno brani magistarsku tezu pod nazivom „Mogućnosti primene tekstova iz dnevne štampe u nastavi engleskog jezika kao stranog“.

1981, 1984, 1986, 1988 i 2006 godine boravi u Velikoj Britaniji (u ukupnom trajanju od oko 2 godine), s ciljem usavršavanja jezika i naučnog istraživanja.

Radno iskustvo: u periodu od 1986. do 1990. radi kao profesor engleskog jezika u nekoliko osnovnih škola i u XII beogradske gimnaziji, a od 1991. do 1993. u privatnoj školi stranih jezika „Lexis“ u Beogradu. 1993. godine, neposredno nakon odbrane magistarske teze, započinje rad na Tehnološko-metalurškom fakultetu, Univerziteta u Beogradu, počevši od zvanja višeg predavača za predmet Engleski jezik, gde je i danas angažovana. Prvi izbor u zvanje je za period 1993.–2008., potom sledi reizbor 2008. i 2012. godine.

### Spisak radova:

1. Jovanović, D. 1987. *Važno, a zapostavljeno*. Prosvetni pregled, br.58, str. 5. April, Beograd.
2. Jovanović, D. 1987. *Govorni ili književni jezik*. Prosvetni pregled, br. 65, str. 7. Septembar, Beograd.
3. Jovanović, D. 1989. *Otvaramo puteve saradnje*. Politika, 5.9.1989. str. 23. Beograd.
4. Jovanović, D. 1990. *Kako se sporazumevamo*, NIN. Br. 65. 14.1.1990. str. 3. Beograd.
5. Jovanović, D. 1993. *Mogućnosti primene tekstova iz dnevne štampe u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Magistarska teza. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
6. Jovanović, D. 1995. *Classroom English [Engleski u učionici]*. Gordana Grba, prikaz. Glossa, časopis za nastavnike stranih jezika, br 2. str. 72-74. Beograd.
7. Jovanović, D. 1997. *Klubovi stranih jezika*. Glossa, časopis za nastavnike stranih jezika, br. 1. str. 75-79. Beograd.
8. Jovanović, D. 1998. *Podsećanje na jedno staro i zapostavljeno očigledno sredstvo*. Glossa, časopis za nastavnike stranih jezika, br.4. str. 77-85. Beograd.
9. Jovanović, D. 2008. *Nastava stranih jezika i Bolonjska deklaracija*. Prosvetni pregled, br. 698. str. 1-2. Jun, Beograd.

10. Jovanović, D. 2011. *Engleski jezik za specijalne namene*. Prosvetni pregled, br. 812. str. 1-2. Decembar, Beograd.
11. Jovanović, D. 2012. *Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog*. Komunikacija i kultura *online*, Godina III, broj 3. str. 89-101.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а \_\_\_\_\_

број индекса \_\_\_\_\_

Изјављујем да је докторска дисертација под насловом

„Утицај наставе граматике на опште знање енглеског језика као страног.

Експериментално истраживање на узорку студената Технолошко-металуршког факултета у Београду“

- 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, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора \_\_\_\_\_

Број индекса \_\_\_\_\_

Студијски програм \_\_\_\_\_

Наслов рада \_\_\_\_\_

Ментор \_\_\_\_\_

Потписани/а \_\_\_\_\_

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, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### Прилог 3.

#### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: „Утицај наставе граматике на опште знање енглеског језика као страног. Експериментално истраживање на узорку студената Технолошко-металуршког факултета у Београду“, 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

Потпис докторанда

У Београду, \_\_\_\_\_