



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

**KOMPARATIVNA ANALIZA NASTAVE
ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA U
OSNOVNIM ŠKOLAMA U JAPANU I SRBIJI**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:

Doc. dr Radmila Bodrič

Kandidat:

Mr Svetlana Maksimović

Novi Sad, 2016.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	mr Svetlana Maksimović
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Radmila Bodrič, docent
Naslov rada: NR	<i>Komparativna analiza nastave engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Japanu i Srbiji</i>
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Srpski, engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad, AP Vojvodina
Godina: GO	2016.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	(5 poglavlja / 329 stranica / 28 slika / 41 grafikon / 73 tabela/ 175 referenci / 23 priloga)
Naučna oblast: NO	Lingvistika
Naučna disciplina: ND	Primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika

Predmetna odrednica, ključne reči: PO	osnovnoškolski nivo, nastava engleskog kao stranog jezika, komunikativni pristup, komunikacija, aktivnosti, udžbenici, uporedna analiza.
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	<p>Ciljevi nastave engleskog kao stranog jezika u Japanu prolaze kroz velike promene dolaskom globalizacije i informacionih tehnologija, a jedna takva promena jeste uvođenje engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou. Engleski kao strani jezik postaje obavezan u japanskom obrazovnom sistemu. Prema japanskoj obrazovnoj politici učenici počinju da uče engleski jezik u 5. razredu. U Srbiji situacija je drugačija u tom smislu da je engleski jezik obavezan predmet od 1. razreda osnovne škole.</p> <p>U ovoj doktorskoj disertaciji pokušaćemo da saznamo koje su to metode i tehnike u upotrebi u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu, kao i u Srbiji. Isto tako, pokušaćemo da utvrdimo njihovu adekvatnost u smislu postizanja zadatih ciljeva, a samim tim i zaključaka u vezi sa ispunjenošću ciljeva nastave stranih jezika – plana i programa propisanih od strane Ministarstva prosvete u obe države.</p> <p>Cilj ovog istraživanja jeste definisanje aktivnosti koje se koriste na časovima, interakcije između učenika i nastavnika, upotreba maternjeg jezika na času, kao i komunikacije na osnovu savremenih metodoloških težnji u nastavi engleskog jezika. Na osnovu teorijsko-metodološkog okvira, ova studija ima za pokušaj da definiše i uporedi način na koji nastavnici uvode aktivnosti na časovima engleskog, a koje se u smislu komunikacije odnose na osnovnoškolske politike u Japanu i Srbiji. Relevantno istraživanju, korišćen je metod triangulacije, te su podaci sakupljeni putem opservacije časova, intervjua i ankete za nastavnike u elektronskom obliku. Takođe, izvršena je i komparativna analiza udžbenika odobrenih od strane oba</p>

	<p>ministarstva, a koji su u upotrebi u obe države.</p> <p>Opservacije časova engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu, kao i anonimno anketiranje nastavnika i intervjui pokazali su kod učenika motivaciju za učenje na visokom nivou, ali metode i aktivnosti korišćene na časovima zajedno sa visokim procentom upotrebe maternjeg jezika (japanskog) dovode do nedostatka komunikacije na času, a samim tim i nedostatka prave komunikacije na engleskom jeziku. Istim istraživanjem u Srbiji došlo se do zaključka da je motivacija učenika za učenje engleskog jezika na visokom nivou, kao i da nastavnici teže što manjoj upotrebi maternjeg jezika na času, osim kada je to zaista neophodno, kao što su obrade gramatičkih jedinica i njihova objašnjenja, te da se u školama u Srbiji na časovima engleskog jezika teži animaciji učenika, podizanjem motivacije na najviši nivo.</p> <p>Na osnovu dobijenih podataka izneti su zaključci i sugestije kako bi se pomoglo nastavnicima engleskog jezika, kao i implikacije za dalja istraživanja.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	9. 7. 2015.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: doc. dr Radmila Bodrič član: član: član:

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY**

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD dissertation
Author: AU	Svetlana Maksimović, MA
Mentor: MN	Radmila Bodrič, PhD, Assistant Professor
Title: TI	<i>Comparative analysis of EFL teaching in elementary schools in Japan and Serbia</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian, English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad, Vojvodina
Publication year: PY	2016
Publisher: PU	Author's printing
Publication place: PP	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	5 chapters, 329 pages, 28 pictures, 41 graphs, 73 tables, 175 references, 23 appendices
Scientific field SF	Linguistics
Scientific discipline SD	Applied linguistics, English language teaching methodology
Subject, Key words SKW	elementary level, EFL teaching, communicative approach, communication, activities, textbooks, comparative analysis.
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	N/A
Abstract: AB	<p>The goals of EFL teaching in Japan have recently undergone drastic change, with globalization and information technology's arrival, one such change being the introduction of English at the elementary-school level. English as a foreign language (EFL) in Japan is becoming a mandatory subject in compulsory educational system. According to Japanese educational policy, students are required to start learning the English language in the fifth grade. In Serbia, the situation is different, meaning that EFL has been introduced as a mandatory subject from the first grade of elementary school.</p> <p>In this doctoral thesis we are primarily interested in discovering the methods and techniques used in English language teaching in elementary schools in Japan, as well as in Serbia, and their adequacy in terms of achieving the aims, and therefore fulfillment of the curricula and syllabi regulated by Ministries of education in both countries.</p> <p>The aim of this study is to define the activities used in the classes, interaction between students and teachers, the use of the mother tongue in class, as well as communication on the basis of contemporary methodological aspirations in EFL Teaching. Based on the theoretical-methodological framework, this study attempts to define and compare the ways teachers introduce classroom activities in English that are communicative in their given policy contexts in elementary schools in Japan and Serbia. Using a qualitative descriptive – triangulation method, relevant to this study, data were gathered by classroom</p>

	<p>observations, interviews and also a survey for teachers in electronic form were conducted. In addition, comparative analysis of textbooks approved by the Ministries and in use in both countries, was conducted.</p> <p>Observations of English lessons in primary schools in Japan, as well as an anonymous survey of EFL teachers revealed the students' motivation to learn English is at high level, but the methods and activities used in classes with a high percentage of use of the mother tongue (Japanese) lead to the lack of real English communication in the classroom. Other findings in Serbia revealed the students' high motivation for learning English and teachers tending to reduce the use of the mother tongue in class, except when necessary, for presenting and explaining grammar, thereof, English classes in Serbian schools tend to animate students, raising their motivation to the highest level.</p> <p>According to the data obtained, conclusions and suggestions were made in order to help EFL teachers, and recommendations for future research and practice in both countries were also given.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	9 th July 2015
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	president: Radmila Bodrič, PhD member: member: member:

TIPOGRAFSKE KONVENCIJE

- *kurzivno*: dokumenta: zakoni, pravilnici
- „u dvostrukim navodnicima, *kurzivno*”: naslovi članaka, knjiga, publikacija, nazivi knjiga, dokumenata, novina
- (*u zagradi, kurzivno*): nazivi termina na engleskom i japanskom jeziku
- „u dvostrukim navodnicima”: citati, citiranje reči ispitanika istraživanja
- ALT – Assistant Language Teacher – Nastavnik- asistent, izvorni govornik engleskog jezika
- (AmE) – American English, američka varijanta engleskog jezika
- CIR – Coordinator for International Relations - Koordinator za međunarodne odnose
- EA – English Activities – aktivnosti na engleskom jeziku
- EIU – English for International Understanding - engleski jezik za međunarodno razumevanje
- ELT (English Language Teaching)– nastava engleskog jezika
- GT – Guest Teacher – nastavnik- gost
- HRT – Homeroom Teacher – učitelj, nastavnik
- MEXT – Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – (jap. *Monbusho*) Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije
- I broj- Ispitanik u obe države obuhvaćene istraživanjem u 4. poglavlju
- IJ – Ispitanik iz Japana
- Integrated studies – integrisane studije
- IS – Ispitanik iz Srbije
- JET – Japan Exchange and Teaching Programme – Program razmene i podučavanja
- L1 – Maternji jezik
- L2 – Strani jezik

Apstrakt

Ciljevi nastave engleskog kao stranog jezika u Japanu prolaze kroz velike promene dolaskom globalizacije i informacionih tehnologija, a jedna takva promena jeste uvođenje engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou. Engleski kao strani jezik postaje obavezan u japanskom obrazovnom sistemu. Prema japanskoj obrazovnoj politici učenici počinju da uče engleski jezik u 5. razredu.

U Srbiji situacija je drugačija u tom smislu da je engleski jezik obavezan predmet od prvog razreda osnovne škole. S druge strane, učenici u Japanu su u obavezi da uče engleski najmanje 8 godina pre upisa na fakultet, a srpski učenici 4 godine više. Međutim, jezička kompetencija Japanaca je među najnižim u Aziji (Educational Testing Service, 2011). Dobra vest je ta da politika japanske Vlade pokušava da se povećanjem broja časova engleskog jezika u osnovnim školama usredsredi na rešavanje problema nižeg plasiranja na testovima.

U ovoj doktorskoj disertaciji pokušaćemo da saznamo koje su to metode i tehnike u upotrebi u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu, kao i u Srbiji. Isto tako, adekvatnost istih u smislu postizanja zadatih ciljeva, a samim tim i i zaključaka u vezi sa ispunjenošću ciljeva nastave stranih jezika - plana i programa propisanih od strane japanskog Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije u okviru kurikuluma, onog dela koji se tiče nastave stranih jezika, kao i plana i programa za nastavu stranih jezika propisanih od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Cilj ovog istraživanja jeste definisanje aktivnosti koje se koriste na časovima, interakcije između učenika i nastavnika, upotreba maternjeg jezika na času, kao i komunikacije na osnovu savremenih metodoloških težnji u nastavi engleskog jezika. Na osnovu teorijsko-metodološkog okvira, ova studija ima za pokušaj da definiše i uporedi način na koji nastavnici uvode aktivnosti na časovima engleskog, a koje se u smislu komunikacije odnose na osnovnoškolske politike u Japanu i Srbiji. Relevantno istraživanju, korišćen je metod triangulacije, te su podaci sakupljeni putem opservacije časova, intervjua i ankete za nastavnike u elektronskom obliku. Takođe je izvršena i komparativna analiza udžbenika odobrenih od strane oba ministarstva, a koji su u upotrebi u obe države.

Opservacije časova engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu, kao i anonimno anketiranje nastavnika pokazale su kod učenika motivaciju za učenje na visokom nivou, ali metode i aktivnosti korišćene na časovima zajedno sa visokim procentom upotrebe maternjeg jezika (japanskog) dovode do nedostatka komunikacije na času, a samim tim i nedostatka prave komunikacije na engleskom jeziku. Istim istraživanjem u Srbiji došlo se do zaključka da je motivacija učenika za učenje engleskog jezika na visokom nivou, kao i da nastavnici teže što manjoj upotrebi maternjeg jezika na času, osim kada je to zaista neophodno, kao što su obrade gramatičkih jedinica i njihova objašnjenja, te da se u školama u Srbiji na časovima engleskog jezika teži animaciji učenika, podizanjem motivacije na najviši nivo.

Na osnovu dobijenih podataka izneti su zaključci i sugestije kako bi se pomoglo nastavnicima engleskog jezika, kao i implikacije za dalja istraživanja.

Ključne reči: osnovnoškolski nivo, nastava engleskog kao stranog jezika, komunikativni pristup, komunikacija, aktivnosti, udžbenici, uporedna analiza.

Abstract

The goals of English as a foreign language (EFL) teaching in Japan have recently undergone drastic change, with globalization and information technology's arrival, one such change being the introduction of English at the elementary-school level. English as a foreign language in Japan is becoming a mandatory subject in all compulsory educational systems. According to Japanese educational policy, students are required to start learning English language in the fifth grade. In Serbia, situation is different, meaning that EFL has been introduced as a mandatory subject from the first grade of elementary school. Students in Japan must study English for a minimum of 8 years before they enter university, Serbian 4 years more. However, the English-speaking ability of Japanese people is one of the lowest in Asian countries (Educational Testing Service, 2011). The good news is that policies of the Japanese government represent attempts to address the low rank by increasing English instruction in elementary schools.

In this doctoral thesis we are primarily interested in discovering the methods and techniques used in English language teaching in elementary schools in Japan, as well as in Serbia, and their adequacy in terms of achieving the aims, and therefore fulfillment of the curricula and syllabi regulated by MEXT within the Curriculum, the chapter concerning foreign language teaching and also The School Plan and Program for Foreign Language teaching regulated by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

The aim of this study is to define the activities used in the classes, interaction between students and teachers, the use of the mother tongue in class, as well as communication on the basis of contemporary methodological aspirations in English language teaching. Based on the theoretical-methodological framework, this study attempts to define and compare the ways EFL teachers introduce classroom activities in English that are communicative in their given policy contexts in elementary schools in Japan and Serbia. Using a qualitative descriptive - triangulation method, relevant to this study, data were gathered by classroom observations, interviews and also a survey for teachers in electronic form were conducted. In addition, comparative analysis of textbooks approved by the Ministries and in use in both countries, was conducted.

Observations of English lessons in primary schools in Japan, as well as an anonymous survey of teachers revealed the students' motivation to learn English is at high level, but the methods and activities used in classes with a high percentage of use of the mother tongue (Japanese) lead to the lack of real English communication in the classroom. Other findings in Serbia revealed students' high motivation for learning English and teachers tending to reduce the use of the mother tongue in class, except when necessary, for presenting and explaining grammar, thereof, English classes in Serbian schools tend to animate students, raising their motivation to the highest level.

According to the data obtained, conclusions and suggestions were made in order to help EFL teachers, and recommendations for future research and practice in both countries were also given.

Key words: elementary level, EFL teaching, communicative approach, communication, activities, textbooks, comparative analysis.

Sadržaj

PREDGOVOR.....	1
1. UVOD	3
1.1. Predmet istraživanja.....	3
1.2. Hipoteze i ciljevi istraživanja	4
1.3. Metode i tehnike istraživanja.....	6
1.4. Kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja	6
1.5. Struktura disertacije	9
2. TEORIJE I PRISTUPI UČENJU ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA	11
2.1. Nastava engleskog jezika.....	11
2.1.1. Učenje i usvajanje jezika	13
2.1.2. Bihejviorizam	15
2.1.3 Kognitivizam..	21
2.1.3.1. Analiza grešaka	22
2.1.4. Gramatičko-prevodni metod.....	24
2.1.5. Direktni metod.....	28
2.1.6. Audio-lingvalni pristup	29
2.1.7. Tihi pristup	30
2.1.8. Sugestopedija.....	32
2.1.9. Humanistički pristupi učenju jezika	33
2.1.9.1. Učenje jezika u zajednici.....	34
2.1.9.2. Potpun fizički odgovor	34
2.1.9.3. Komunikativni pristup učenju jezika	35
2.1.9.3.1. Učenje jezika na osnovu zadatka	40
2.1.10. Zaključak	42
2.2. Nastava engleskog kao stranog jezika u Srbiji	43
2.2.1 Aktuelno stanje nastave engleskog jezika u Srbiji	48
2.3. Obrazovanje u Japanu	55
2.3.1. Opštinsko osnovno obrazovanje u Japanu.....	55
2.3.2. Kurikulum	56
2.4. Nastava engleskog jezika u Japanu.....	58
2.4.1. Istorijski pregled nastave engleskog jezika u Japanu	59

2.4.2. Novi kurikulum	62
2.4.3. Nastava engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu	64
2.4.3.1. Osnovnoškolska nastava engleskog jezika u Japanu.....	67
2.4.3.2. Razvijanje akademskih sposobnosti.....	68
2.4.3.3. Novi kurikulum za osnovne škole o nastavi engleskog jezika	70
2.4.3.4. Pitanja u vezi sa komunikativnim veštinama na engleskom jeziku	83
2.4.3.5. Odnos između EIU i EA.....	86
2.4.4. Vrste učenja engleskog jezika u osnovnoj školi.....	87
2.4.5. Upotreba udžbenika u nastavi engleskog jezika u Japanu	94
2.4.6. Neverbalna komunikacija.....	102
3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	104
3.1. Predmet i ciljevi istraživanja	104
3.2. Metodologija istraživanja	107
3.2.1. Struktura ispitanika.....	109
3.2.2. Opis anketnog lista	110
3.3. Opservacija časova engleskog jezika.....	111
4. ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	112
4.1. Rezultati i analiza rezultata istraživanja u Srbiji	112
4.1.1. Zaključak rezultata istraživanja u Srbiji.....	161
4.2. Rezultati i analiza istraživanja u Japanu	162
4.2.1. Zaključak rezultata istraživanja u Japanu.....	197
4.3. Analiza udžbenika	199
4.3.1. Uloga udžbenika.....	199
4.3.2. Jezik u udžbeniku stranog jezika.....	200
4.3.3. Uputstva za analizu udžbenika	202
4.3.4. Metodologija	202
4.3.5. Ciljevi udžbenika.....	203
4.3.6. Primerenost udžbenika uzrastu učenika	205
4.3.7. Usklađenost udžbenika sa nastavnim planom i programom	206
4.3.8. Ekvivalentnost nastavne građe u udžbenicima u Srbiji i Japanu (prema uzrastu učenika)	206
4.3.9. Gradiranje materijala po težini	208
4.3.10. Obuhvaćenost jezičkih veština	209

4.3.10.1. Čitanje	210
4.3.10.2. Pisanje	212
4.3.10.3. Gramatika	214
4.3.10.4. Način predstavljanja vokabulara	219
4.3.10.5. Izgled udžbenika (Ilustracije u udžbenicima engleskog jezika).....	221
4.3.10.6. Obim teksta u udžbeniku	222
4.3.10.7. Izgovor.....	224
4.3.11. Kulturološki aspekt.....	226
4.3.12. Zaključak	231
4.4. Opservacije časova	234
4.4.1. Opservacije časova u Japanu	236
4.4.1.1. Zaključak i komentari autora na opservacije posećenih časova u Japanu	242
4.4.2. Opservacije časova u Srbiji	245
4.4.2.1. Zaključak i komentari autora na opservacije posećenih časova u Srbiji.....	252
4.4.3. Zaključak	255
4.5. Polustrukturisani intervjui	257
4.5.1. Zaključak	270
5. ZAKLJUČAK	272
5.1. Sumiranje rezultata istraživanja.....	272
5.2. Zaključci	273
5.3. Implikacije istraživanja.....	277
5.3.1. Novine za lakše savladavanje engleskog jezika	279
BIBLIOGRAFIJA	282
PRILOG 1: Anketa za nastavnike engleskog jezika u Japanu	293
PRILOG 2: Anketa za nastavnike engleskog jezika u Srbiji.....	298
PRILOG 3: Uzorak lista korišćenog u toku opservacije časova iz knjige "Learning Teaching" autora J. Scrivenera, izdavač Macmillan.	303
PRILOG 4: Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English 1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	304
PRILOG 5: Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	305
PRILOG 6: Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	306

PRILOG 7: Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	307
PRILOG 8: Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	308
PRILOG 9: Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	309
PRILOG 10 : Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki.....	310
PRILOG 11: Pitanja za intervju sa nastavnicima u Srbiji	311
PRILOG 12: Pitanja za intervju sa nastavnicima u Japanu	312
PRILOG 13: Uzorak intervju sa ispitanicom-nastavnikom iz Srbije	313
PRILOG 14: Uzorak intervju sa ispitanicom-nastavnikom iz Japana.....	316
PRILOG 15: Šema korišćena za analizu udžbenika.....	318
PRILOG 16: Plan posmatranog časa u 1. razredu niže srednje škole u Japanu	319
PRILOG 16a: Vežbanje sa posećenog časa u Japanu u 1. razredu niže srednje škole	320
PRILOG 17: Primer iz udžbenika "New Horizon English 1" u upotrebi u na posećenom času u Japanu (1. razred niže srednje škole), izdavača Tokyo Shoseki	321
PRILOG 18: Plan posmatranog časa u 7. razredu osnovne škole u Srbiji	322
PRILOG 19: Primer iz udžbenika "Discover English" u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji izdavača Pearson	323
PRILOG 20: Primer iz udžbenika "Discover English" u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji izdavača Pearson	324
PRILOG 21: Plan posmatranog časa u 7. razredu osnovne škole u Srbiji	325
PRILOG 22: E-mail poslat British Council Serbia, ELTA udruženju nastavnika engleskog jezika, The English Book-u.....	326
PRILOG 23: Slike učionica u Japanu i Srbiji.....	327

PREDGOVOR

Te 2009. godine marta meseca pozvana sam u Ambasadu Japana u Republici Srbiji u Beogradu, gde sam polagala test iz engleskog jezika, a ubrzo pozvana i na intervju za Teacher Training MEXT (Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana) stipendiju za strane profesore zaposlene u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji, koju svake godine dodeljuje Vlada Japana, a u okviru koje se boravi u Japanu na nekom od državnih univerziteta. Nekoliko meseci kasnije dobila sam obaveštenje da je Vlada Japana u Tokiju, tj. Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana odobrilo moju stipendiju i da ću u Japanu boraviti od oktobra 2009. do marta 2011. na državnom Univerzitetu za obrazovanje u Narutu.

S obzirom na to da sam oduvek bila zainteresovana za metodiku nastave engleskog jezika, to me je navelo da se opredelim za odsek *English education* na državnom Univerzitetu u Narutu, koji se prvenstveno odnosi na obrazovanje i usavršavanje nastavnika svih oblasti. Dodeljen mi je mentor, prof. dr Noboru Kanešige, koji je pored dužnosti na fakultetu, takođe neposredno uključen u rad Ministarstva prosvete - Odbora za obrazovanje. S tim u vezi, pružila mi se prilika da u okviru programa usavršavanja za nastavnike, ne samo posećujem predavanja na Univerzitetu iz oblasti nastave na kome sam i sama imala ulogu predavača i predstavljanja srpskog obrazovnog sistema i nastave engleskog jezika u Srbiji, već i u saradnji sa prof. Kanešigeom posećujem osnovne i niže srednje škole na ostrvu Šikoku, (*“attached schools”*) škole pri Univerzitetu Naruto, što je bilo od izuzetne važnosti upravo zbog činjenice da sam imala mogućnost prisustvovanja časovima engleskog jezika u okviru *Aktivnosti na stranom jeziku*, opservacije nastave, vođenja beleški, postavljanja pitanja učenicima, a sve sa svrhom istraživanja na temu engleski jezik u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu. Takođe sam i sama imala mogućnost da učestvujem u nastavi i kao nastavnik - gost, čime sam se neposredno mogla oprobati kao nastavnik u jednom sasvim drugačijem obrazovnom sistemu, sa strogo definisanim pravilima, planom i programom. To mi je kasnije bilo od neprocenjive vrednosti za istraživanje, a sada i za izradu ove disertacije. Štaviše, to iskustvo uticalo je i na moju ličnost kao nastavnika, a, svakako, pružilo mi uvid ne samo u nastavu engleskog jezika u Japanu, već i u čitav japanski obrazovni sistem.

Interesovanje za ovu temu mi je omogućilo da u Japanu saradujem sa japanskim profesorima na univerzitetu, studentima master i doktorskih studija, kao i sa nekoliko nastavnika sa drugih kontinenata, pre svega američkog i afričkog, čime sam dobila mogućnost da se informišem i o drugim obrazovnim sistemima, kao i nastavi engleskog jezika u okviru njih, što bi bila potencijalna mogućnost za dalja istraživanja.

U okviru istraživanja u Srbiji, kojim je obuhvaćeno više škola i gradova, poboljšana je saradnja sa kolegama - profesorima engleskog jezika koja i danas traje, što doprinosi razmenjivanju iskustava i novina u nastavi engleskog jezika.

Bez prilike kakvu sam imala dobijanjem stipendije, te boravkom i usavršavanjem u Japanu, kao i izvođenjem istraživanja, verovatno ne bih bila u mogućnosti da napišem ovaj rad, jer, bez obzira na samu ideju upoređivanja dva školska sistema - japanskog i srpskog i nastave engleskog jezika u njima, ne bih imala direktan uvid u japansko obrazovanje i časove engleskog jezika, odnosno aktivnosti na stranom jeziku, kako stoji

u zvaničnom *Kurikulumu* japanskog Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije.

U vezi s mogućnošću koja mi se pružila u Japanu, a tiče se posete časovima, kao i iskustvom predavanja engleskog jezika, neizmernu zahvalnost dugujem prof. dr Noboru Kanešigeu, sada profesoru na *Univerzitetu u Hirošimi*, koji mi je omogućio da neposredno prisustvujem aktivnostima na stranom jeziku, kao i svojim savetima i prenošenjem znanja i iskustva, doprineo istraživanju i radu koji sam napisala, a onda i uspešno predstavila na završnoj ceremoniji marta 2011. godine na Univerzitetu za obrazovanje u Narutu.

Veliku zahvalnost dugujem svom mentoru doc. dr Radmili Bodrič, koja me je svojim nesebičnim savetima u svakom trenutku upućivala u nova saznanja i bila spremna da mi prenese svoja znanja i iskustva, bez kojih ovaj rad ne bi bio onakav kakav je sada, i koja mi je davala smernice, bez kojih sigurno ne bih uspela da sprovedem svoje zamisli u delo.

Svoju nesebičnu zahvalnost takođe dugujem i prof. dr Savki Blagojević sa Filozofskog fakulteta u Nišu, koja mi je od početka magistarskih studija, do kraja doktorskih studija nesebično pomagala u odabiru materijala i usmeravala u smislu metodike nastave engleskog jezika, te mi pružala svoje stručne savete posle usavršavanja u Japanu, i u svakom trenutku se interesovala za moj istraživački rad.

Takođe, veliku zahvalnost dugujem i koleginicama i kolegama iz osnovnih škola koji su učestvovali u anketi za nastavnike engleskog jezika u Srbiji. S tim u vezi, zahvaljujem se ELTA-udruženju nastavnika engleskog jezika, Britanskom Savetu u Republici Srbiji i generalnom zastupniku Oxford University Press-a, The English Book-u i zaposlenima u njima, koji su mi omogućili da moje istraživanje obuhvati nastavnike na području čitave Srbije, po metodu slučajnog odabira. Bez njihove pomoći, moj rad ne bi sadržao u sebi odgovore profesora iz različitih osnovnih škola, pa ni zaključke u vezi sa nastavom engleskog jezika u našoj zemlji.

Poslednje, ali ne manje važno, veliko hvala mojoj porodici, a naročito sinu Matiji i suprugu Vladimiru, koji su bili puni razumevanja i davali mi snage svojom pozitivnom energijom u trenucima kada moja koncentracija nije bila na zavidnom nivou, ali i pružali mi inspiraciju za realizaciju ovog naučnog poduhvata, kojima i posvećujem ovaj rad. Hvala veliko i mojim roditeljima, Dragici i Trifunu, koji su me uvek podržavali u svemu.

Prilikom izrade ove doktorske disertacije moguće su greške koje nisam primetila prilikom korigovanja poslednje verzije ovog rada, ali za sve postojeće sam lično odgovorna.

U Novom Sadu,
aprila, 2016. godine

Svetlana Maksimović

1. UVOD

U prvom odeljku ovog poglavlja razmatra se predmet istraživanja, a u drugom odeljku opisane su hipoteze i ciljevi istraživanja. U trećem odeljku prikazani su metodi i tehnike istraživanja, dok je u četvrtom dat kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja i na kraju je prikazana struktura ove doktorske disertacije.

1.1. Predmet istraživanja

Ova doktorska disertacija bavi se komparativnom analizom nastave engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Japanu i Srbiji. S tim u vezi, autorka pokušava da sazna ne samo koje su to metode i tehnike najčešće u upotrebi u nastavi engleskog jezika kao stranog u osnovnim školama u Japanu i u Srbiji, već i njihovu adekvatnost u smislu postizanja zadatih ciljeva, a samim tim plana i programa propisanih od strane japanskog Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije, tj. Novog kurikuluma (eng. *New Course of Study*), onog dela koji se tiče nastave stranih jezika (tzv. *Foreign Language Activities*), kao i Školskog plana i programa propisanih od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Cilj rada jeste da se kroz definisanje aktivnosti na času, uvođenje jezičkih veština i elemenata, interakcije između učenika i nastavnika, upotrebe maternjeg jezika na času, ocene kvaliteta nastave engleskog jezika, kao i same komunikacije, a na osnovu komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika, kao najviše preporučivanog pristupa krajem 20. i početkom 21. veka, prenesu praktična znanja stečena u Japanu, kako bi se poboljšao kvalitet nastave engleskog kao stranog jezika u Srbiji.

1.2. Hipoteze i ciljevi istraživanja

Osnovna hipoteza u istraživanju je da se Japan, kao jedna od ekonomski najrazvijenijih zemalja sveta i zemlja sa najobrazovanijim i najpismenijim stanovnicima naše planete, odlikuje obrazovnim sistemom u kome se nastava engleskog, kao stranog jezika, izvodi po najsavremenijim nastavnim metodama i u skladu sa najnovijim didaktičkim i metodičkim principima.

Pomoćne hipoteze su sledeće:

- 1) Angažovanje izvornih govornika engleskog jezika kao nastavnika („*JET*” program) direktno doprinosi efikasnosti nastave tog jezika i rezultira visokom jezičkom kompetencijom učenika
- 2) Najzastupljeniji nastavni metod u nastavi engleskog jezika u Japanu je komunikativni metod, kao jedan od najsavremenijih metoda u metodici nastave stranih jezika
- 3) Nastava engleskog jezika u Japanu izvodi se isključivo na engleskom jeziku
- 4) Za nastavu engleskog jezika u Japanu koriste se najnoviji udžbenici engleskih izdavača i najsavremenija nastavna sredstva.

Cilj istraživanja je da se navedene hipoteze potvrde ili opovrgnu i da se na osnovu empirijskih podataka donesu relevantni zaključci u vezi sa načinom učenja engleskog jezika u Japanu i da se sa pozicije najsavremenijih tendencija u nastavi engleskog jezika kao stranog, sagleda stepen savremenosti i efikasnosti ovakve nastave u toj zemlji.

Na osnovu prethodnih istraživanja autora u Japanu i Republici Srbiji, a koji se tiču nastave engleskog jezika, autorka ističe ciljeve svog istraživanja:

1. Procenat i validnost efekta učenja engleskog jezika po uputstvima Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije u Japanu i Ministarstva,

nauke i tehnološkog razvoja u Republici Srbiji, u nižim i višim razredima osnovne škole, kao i u prvom razredu niže srednje škole u Japanu.

2. Vrednovanje aktivnosti koje se koriste na časovima engleskog kao stranog jezika i njihova adekvatnost, kao i ispunjenost ciljeva postavljenih od strane oba ministarstva.

3. Procena kako nastava engleskog jezika u utiče na sklonosti učenika prema nastavi engleskog jezika nižim i višim razredima osnovne škole u Srbiji, kao i u prvom razredu niže srednje škole u Japanu.

4. Vrednovanje interakcije učenik - nastavnik u učionici, uporedna analiza ovih nastavnih situacija u Japanu i Srbiji.

5. Procena upotrebe engleskog jezika na času od strane nastavnika i učenika, u Japanu i Srbiji.

6. Izvođenje zaključaka u vezi sa očekivanom i realnom situacijom u učionici, u Japanu i Srbiji.

7. Pedagoške implikacije i mišljenje u vezi s daljim istraživanjima u ovoj oblasti.

Dobijeni rezultati pomoći će u kreiranju novog modela za poboljšanje kvaliteta nastave engleskog jezika u Srbiji. Pošto je autorka prethodno već obavila istraživanje u Japanu, dat je doprinos metodici nastave engleskog kao stranog jezika u toj zemlji u smislu preporuka na osnovu dobijenih rezultata, kao i prenete sugestije stečene na stručnim seminarima u Srbiji i iskustvom u nastavi, u vezi sa onim metodama i pristupima učenju engleskog jezika koji su u upotrebi u japanskim školama na zanemarljivom nivou, a pokazali su se efikasnim u srpskim školama. Na isti način, autorka će ovim empirijskim istraživanjem pokušati da prenese praktična znanja stečena u Japanu kako bi se poboljšao kvalitet osnovnoškolske nastave engleskog jezika u Srbiji.

1.3. Metode i tehnike istraživanja

Metod triangulacije je korišćen i to u obliku opservacije časova engleskog jezika, vođenja dnevnika posmatranja i vođenja ankete sa nastavnicima u obe navedene države, kako bi se došlo do što više pozdanih, relevantnih informacija. Validnost ovog istraživanja tiče se tačnosti dobijenih podataka. Autorka je bila prisutna tokom svih časova opservacije u Japanu i Srbiji. Vođene su beleške i dnevnicima posmatranja svih aktivnosti na časovima.

Intervju sa nastavnicima omogućio je da nastavnici slobodno iznose svoja mišljenja i stavove prema nastavi engleskog jezika. Nastavnici u Japanu nisu bili u potpunosti upoznati sa detaljima istraživanja, kako bi se došlo do što realnije situacije na časovima, a takođe ni nastavnici u Srbiji nisu do detalja bili upoznati sa istraživanjem, iako su bili upoznati sa samim ciljevima istraživanja.

Takođe, rad se oslanja na deskriptivne naučno-istraživačke metode (u vezi s teorijskim postavkama, koje obuhvataju teorije i pristupe nastavi engleskog jezika) i metodu analize sadržaja, kako kvantitativno, tako i kvalitativno (kvantitativno u smislu statističke obrade podataka dobijenih prilikom anketnog istraživanja, kvalitativno u smislu detaljne analize posećenih časova u Japanu i Srbiji i analize intervjuja).

1.4. Kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja

Uopšteno gledajući, veliko je interesovanje za temu nastave engleskog jezika u Japanu, a pre svega na osnovnoškolskom nivou od strane ne samo japanskih autora i stručnjaka iz oblasti metodike, već i stranih profesora i naučnih radnika koji su radili ili rade u Japanu. Iz mnoštva radova na ovu temu, izdvojili bismo nekoliko, a pre svih

japanske autore Oka i Kanamori (2007: 84) koji smatraju u vezi sa uvođenjem aktivnosti na stranom jeziku da pored njih postoje i drugi predmeti u školskom kurikulumu, te da bi trebalo imati na umu da je osnovnoškolsko obrazovanje, uključujući i aktivnosti na engleskom jeziku samo jedan segment svestranog obrazovanja. Kako navode ova dva autora, učenici osnovne škole treba da odrastaju uz „intelektualno, moralno i fizičko vaspitanje”, što je i cilj osnovnoškolskog obrazovanja, a koje ima značajnu ulogu u razvoju „društvenosti” i osobine „nezavisnog učenika.” (Oka i Kanamori, 2007: 84, navedeno u Murayama, 2010: 19)

Murayama (2010) ističe glavne ciljeve nastave engleskog jezika, odnosno aktivnosti na engleskom jeziku, a oni su razvijanje aktivnog stava prema komunikaciji putem interakcije. U svom radu on navodi da sa gledišta socijalnog konstruktivizma interakcije u učionici i van nje mogu pomoći razvijanju učenja u okviru aktivnosti na engleskom jeziku. Takođe, dalje navodi Murayama, aktivnosti na engleskom jeziku se odnose na različita pitanja i sve dok ih ne posmatramo sa šire perspektive, nećemo razumeti koji su potrebni elementi za njihovo uspešno izvođenje (Murayama, 2010: 19). Ono što Murayama dalje zaključuje, a tiče se aktivnosti na engleskom jeziku i trenutne situacije u Japanu jeste da se one odnose na nedostatak komunikativnih veština, sopstvene sigurnosti, kao i nedostatka želje za učenjem. Na kraju, Murayama potvrđuje u svojoj disertaciji da, iako socijalni konstruktivizam predstavlja model u zapadnim zemljama, on može biti primenljiv i u Japanu (Murayama, 2010: 242-243).

U Japanu su takođe sprovedene neke studije u vezi sa analizom pedagoških zadataka u udžbenicima za engleski jezik i ponuđen je model za njihovu procenu. Kawai et al. , (2002: 43-54) ponudili su taj model, sledeći Skehana (Skehan, 1998), koji je klasifikovao zadatke prema njihovim karakteristikama u tri kategorije - informacije, radnje i ciljeve. Štaviše, on postavlja podkategorije u okviru svake glavne kategorije. To

su prihvatili i u svojoj analizi primenili Kawai i dr., modifikujući potkategorije. (Kawai i dr., 2002) Naime, ovi autori su vršili analizu udžbenika sa ciljem analize vežbi govora i slušanja u udžbenicima za japanske više srednje škole i engleskog za posebne svrhe i taj model je pogodan za evaluaciju kvaliteta zadataka u udžbenicima za engleski jezik za osnovne škole, što se može predložiti za dalja istraživanja (Shioda i Hosaka, 2013: 15).

Shioda i Hosaka (2013: 17) su upotrebili isti model sa komunikativnog aspekta. Oni smatraju da je veoma važno da nastavnici koji rade u nižim srednjim školama u Japanu razumeju kvalitet udžbenika koje koriste u nastavi, te da bi trebalo da obazrivo i svrsishodno uvode komunikativne aktivnosti na svojim časovima, kako bi se razvijale komunikativne sposobnosti njihovih učenika. (Shioda i Hosaka, 2013: 22)

Kada je reč o nastavi stranih jezika u Srbiji, Filipović, Vučo i Đurić (2006) u svom radu „*Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot modela do nastave stranih jezika za sve*” daju pregled nastave stranih jezika u Srbiji na ranom uzrastu od druge polovine XX veka do 2006. godine sa ciljem da se iznese stav države prema uvođenju stranih jezika u skladu sa evropskim standardima. Prema ovim autorima učenici iz Srbije su tokom sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka smatrani „avangardom Evrope kada je reč o ranom učenju stranih jezika.” Filipović, Vučo, Đurić (2006: 113-121). Počeci kurikularne reforme iz 2000, 2003. i 2006. godine, navode isti autori, a koja se nastavlja do danas, trebalo bi da učenicima omoguće da se „sa lakoćom integrišu u evropski obrazovni i profesionalni kontekst, zadovoljavajući pri tome svoja lična i profesionalna interesovanja i doprinoseći dobrobiti svojih lokalnih i regionalnih zajednica, i/ili čak i prosperitetu međunarodne zajednice.” (Filipović, Vučo, Đurić, 2006: 121)

1.5. Struktura disertacije

Ova disertacija se sastoji od pet poglavlja. Nakon uvodnog, sledi poglavlje koje se bavi važećim teorijama i pristupima učenju engleskog kao stranog jezika. U okviru ovog, drugog, poglavlja istovremeno se daje pregled literature i teorijski okvir iz kog je proizašlo ovo istraživanje, čime se stvara kontekst u kom se istraživanje vršilo na temeljima primenjene lingvistike. Takođe, nudi se i prikaz, odnosno detaljna analiza nastave engleskog jezika u Japanu u osnovnim školama u okviru Novog kurikulumu Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana i ostvarenost propisanih ciljeva, kao i nastave engleskog jezika u Srbiji u osnovnim školama u okviru Školskog plana i programa.

U trećem poglavlju razmatraju se bitni aspekti empirijskog istraživanja: tok i ciljevi istraživanja, hipoteze, metodologija istraživanja, struktura ispitanika i opis anketnog lista, kao i pitanja za anketu i intervju s nastavnicima koji su korišćeni u istraživanju.

Četvrto, najobimnije, poglavlje je i centralno u ovoj disertaciji imajući u vidu da se u njemu detaljno daje pregled rezultata istraživanja na kome se temelji ova disertacija, opisanog u trećem poglavlju. Prvi deo odnosi se na anketu za nastavnike u Japanu, a drugi deo na anketu za nastavnike iz Srbije koji su učestvovali u istraživanju. Zatim sledi analiza udžbenika u upotrebi u japanskim i srpskim osnovnim školama (i prvom razredu niže srednje škole u Japanu), a dalje se nudi i analiza opservacija časova i intervjui sa nastavnicima u obe države. Na kraju poglavlja se izvode zaključci proistekli iz svih navedenih analiza.

Poslednje, peto, poglavlje daje zaključna razmatranja - opšte zaključke i predloge za dalja istraživanja iz ove oblasti. Pre svega, u ovoj glavi rada obuhvaćeni su zaključci

koji su izvedeni nakon pregleda literature, sprovedenog istraživanja i analize rezultata, kao i zaključaka autorke ovog rada i konkretni predlozi koji bi bili primenljivi u osnovnim školama u Srbiji i Japanu i nižim srednjim školama u Japanu.

Posle spiska korišćene i konsultovane literature slede dodaci: upitnik na srpskom i engleskom jeziku, intervjui, prilozi (planovi časova, ilustracije vežbanja korišćenih na časovima engleskog kao stranog jezika u Japanu i Srbiji, kao i primeri preuzeti iz analiziranih udžbenika).

2. TEORIJE I PRISTUPI UČENJU ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

U ovom poglavlju biće objašnjene neke od teorija u učenju jezika i određeni pristupi učenju i podučavanju engleskog kao stranog jezika. Trebalo bi, pre svega, istaći činjenicu da su teorije i pristupi učenju jezika nastajale u okviru psihologije, paralelno sa psihološkim teorijama, sledile ih, ali i pod jakim uticajem lingvistike, što je proizvelo veći broj pristupa učenju *drugog* i *stranih* jezika. Neke od nastalih teorija imale su izuzetan uticaj na učenje i podučavanje stranih jezika. U narednim odeljcima biće predstavljen istorijski razvoj teorija i metoda, kao i pristupa u nastavi stranih jezika, čime želimo da pokažemo uticaj svih relevantnih nastavnih metoda i principa na današnju nastavu engleskog kao stranog jezika.

2.1. Nastava stranih jezika

Nastava jezika uključuje kako praktično, tako i teorijsko znanje o samom procesu učenja jezika. Šta u stvari predstavlja učenje stranog jezika? Ovde bismo izneli definicije nekih autora koje su se nama činile najprikladnijim, ali i koje su široko prihvaćene ne samo među lingvistima, već i kod svih koji se neposredno i posredno bave metodikom nastave stranih jezika.

„Pod učenjem stranog jezika podrazumeva se učenje uspešnog i prihvatljivog jezičkog ponašanja u situacijama u jednoj stranoj kulturi.” (Halliday, McIntosh i Stevens, 1966: 183). Cilj nastave stranih jezika je da učenike motiviše i pravilno usmerava na učenje jezika.

Istaknuti američki stručnjak na polju moderne lingvistike, Lado, definiše cilj učenja stranog jezika kao „sposobnost upotrebe jezika, razumevajući značenja i konotacije u pogledu ciljnog jezika i kulture, kao i sposobnost razumevanja govora i pisanja izvornih govornika ciljne kulture u pogledu njihovih velikih ideja i dostignuća.”¹ (Lado, 1964: 25). Stoga, nastava stranih jezika, svakako uključuje i učenje kulture ciljnog jezika.

U priručniku za nastavnike projekta „Razvionice” (2015) podržanog od strane Evropske unije pod nazivom „*Nastava usmerena na ishode, kompetencije i standarde, priručnik za nastavnike, strani jezici*”, ističe se sledeće: „...jezik se uči kroz proces prenošenja značenja koji se usredsređuje na komunikaciju, prikupljanje i razmenu informacija na određenu temu, a nikako kroz puko navođenje i memorisanje reči i gramatičkih struktura van konteksta. Ako se složimo da bez socijalne interakcije nema ni učenja bilo kog jezika, možemo da izvedemo narednu logičnu pretpostavku da nastava stranih jezika, takođe, treba da predstavlja socijalni čin, čije kulturne, političke, ekonomske i druge aspekte ne smemo zanemariti.”²

Pre svega, osnovni cilj nastave stranih jezika jeste efikasnost usvajanja jezika kao sredstva komunikacije. Savremena metodika nastave stranog jezika pruža veoma velike mogućnosti za otkrivanje novih mogućnosti učenika kao subjekta u nastavnom procesu.

Stoga, pod prirodnošću komuniciranja na stranom jeziku podrazumevamo slobodnu, potpunu i adekvatnu realizaciju različitih komponenata spremnosti ličnosti (učenika) na komunikaciju, a kao krajnji rezultat je – mogućnost samorealizacije i

¹*The ability to use it, understanding its meanings and connotations in terms of the target language and culture, and the ability to understand the speech and writing of natives of the target culture in terms of their great ideas and achievement.*

²*Nastava usmerena na ishode, kompetencije i standarde, priručnik za nastavnike, strani jezici*, 2015. www.razvionica.edu.rs (This project is funded by the European Union & implemented by a Consortium led by Hulla & Co, Human Dynamics K.G. Ovaj projekat finansira Evropska unija, a sprovodi konzorcijum koji predvodi Hulla & Co, Human Dynamics K.G., prev. aut.)

samoaktuelizacije ličnosti u procesu komunikacije na datom stranom jeziku (Leontjev, 2003: 145-151).

2.1.1. Učenje i usvajanje jezika

Isključivo učenje gramatičkih pravila ili čitanje klasičnih literarnih tekstova koji predstavljaju izuzetne primere jezičkog izraza ne može se smatrati učenjem stranog jezika, a, svakako, veoma je velika razlika između učenja *stranog* i *maternjeg* jezika. Naročito se u lingvistici pravi razlika između *maternjeg jezika*, *drugog jezika* i *stranog jezika*. *Maternji jezik* je prvi jezik koji čovek usvaja, odnosno uči od rođenja. Imigranti u novoj zemlji uče jezik te zemlje, oni uče *drugi jezik*, dok učenici uče jezik u školi, ili ga studiraju u inostranstvu. Oduvek je postojala dilema da li se drugi/strani jezik uči ili usvaja.

Stephen Krashen, lingvista i istraživač u oblasti obrazovanja, primenjene lingvistike, specijalizovan za oblast usvajanja jezika, dvojezičnog obrazovanja i čitanja, pokušao je da odgovori na ovo pitanje, postavljajući 70-ih godina 20. veka teoriju razlike između *usvajanja* i *učenja* jezika, čime je dao veliki doprinos usvajanju *drugog jezika*. Od velikog značaja za *Model monitora* (eng. *Monitor model*), koji je predstavio Krashen, bila je teorija Noama Čomskog o učenju drugog jezika. Naime, Krashen je 1982. godine objasnio Model monitora uz pomoć ovih pet hipoteza: 1. Hipoteza usvajanja - učenja jezika (eng. *The Acquisition - Learning Hypothesis*), 2. Hipoteza prirodnog redosleda (učenja jezika) (eng. *The Natural Order Hypothesis*), 3. Hipoteza unosa podataka (eng. *The Input Hypothesis*), 4. Hipoteza monitoringa (eng. *The Monitor Hypothesis*), 5. Hipoteza afektivnog filtera (eng. *The Affective Filter Hypothesis*) (Krashen, 1985: 1 - 4).

Od svih hipoteza za naše istraživanje, a i uopšteno govoreći, najvažnija je ona koja ističe razliku između *usvajanja* i *učenja* jezika. Krashen u ovoj hipotezi objašnjava proces usvajanja jezika kod učenika, negirajući gramatičko slaganje u okviru procesa *usvajanja* jezika. Ova hipoteza je jedina koja se tiče *usvajanja*, dok se niz drugih hipoteza odnosi na *učenje* jezika. Prema ovoj hipotezi postoje dva sistema stranog jezika: „usvojeni sistem” i „naučeni sistem”. „Usvojeni sistem” on definiše kao proces sličan procesu kroz koji deca prolaze kad usvajaju svoj prvi i drugi jezik. On zahteva značajnu interakciju kod ciljnog jezika - prirodnu komunikaciju u kojoj govornici nisu koncentrisani na oblik, tj. formu svog izražavanja, već na komunikativni čin, ističe Krashen (Krashen, 1985: 1).

S druge strane, kako takođe ističe Krashen, svesno učenje jezika, „naučeni sistem” ili „učenje” je podstaknuto najvećim delom ispravkom grešaka, kao i formalnim instrukcijama i ono sadrži svestan proces koji rezultira svesnim znanjem „o” jeziku. Krashen, dakle, *učenje* definiše svesnim procesom kojim se stiču znanja, iz, na primer, gramatičkih pravila, dok, sa druge strane, on usvajanje smatra ključnim u nastavi stranih jezika, odnosno u sticanju fluentnosti na stranom jeziku (Krashen, 1981: 1; 1985: 2).

Ako bismo detaljnije razmatrali Krashenovu hipotezu, mogli bismo uočiti „prirodni tok” u toku primanja „input-a” ili unosnih informacija, odnosno u toku usvajanja stranog jezika, u toku napredovanja, što on ističe ključnim u stvaranju kratkog sadržaja. Na primer, ukoliko je učenik u fazi „i”³, onda se dešava usvajanje jezika kad je izložen „naprednom unosu podataka”, koji pripada nivou „i+1”. Krashen navodi da je ovo način na koji će svaki učenik primiti neki „i+1” input, koji je adekvatan trenutnoj fazi jezičke kompetencije. On takođe dodaje da nijedan učenik ne

³ „i” se odnosi na trenutnu jezičku kompetenciju učenika, a „i+1” se odnosi na jezik koji je neposredno iznad tog nivoa.

može biti na istom nivou lingvističke kompetencije u isto vreme, tako da je prirodni tok događaja u okviru komunikacije na stranom jeziku od najvećeg značaja za napredovanje (Krashen i Terrell, 1983: 13).

Krashen ističe da sistem usvajanja jeste inicijator izražavanja, a, sa druge strane on sistem učenja vidi kao „kontrolora” ili „urednika”. „Kontrolor” po njemu ustvari planira, uređuje i ispravlja funkciju kad postoje tri posebna uslova, a to su: onaj ko uči strani jezik ima dovoljno vremena na raspolaganju, fokus je na formi i stalnoj proveru preciznosti u govoru i poznavanju pravila. Takođe, ističe Krashen, uloga svesnog učenja treba da bude ograničena kod stranog jezika, a uloga kontrolora bi trebalo da bude od manje važnosti u govoru. Njena uloga je, kako on smatra, a i trebalo bi takođe primeniti u praksi, korigovanje devijacije (udaljavanja) od „normalnog” govora i kako bi se govoru dalo „uglađenosti”. Krashen takođe navodi da postoji individualna varijacija kod učenika stranog jezika. On naročito ističe učenike koji koriste „kontrolora” sve vreme; one učenike koji nisu naučili ili koji preferiraju da ne koriste svoje svesno znanje, i one učenike koji koriste „kontrolora” na adekvatan način (Krashen, 1982: 19).

Tradicionalna nastava stranih jezika umnogome doprinosi znanju o jezičkim pravilima kod učenika, ali istovremeno predstavlja mogućnost stvaranja „interferencije”, odnosno ometanja u komunikaciji. Svesno učenje i insistiranje na jezičkim pravilima i njihovoj upotrebi u govoru ne pogoduje tečnoj komunikaciji.

2.1.2. Bihejviorizam

Teorija na principu podsticaja i odgovora (eng. *Stimulus - Response Theory*) jedna je od retkih teorija koje su svoje mesto pronašle i u psihologiji ličnosti i ponašanja, ali i

učenja jezika, ističu neki autori, među njima i Stevanović: „U savremenoj psihologiji malo je bilo teorija i metoda koje su se tako plodno primenjivale na razne oblasti ljudskog ponašanja, pa i na oblast govora, kao što su to teorije i metode instrumentalnog uslovljavanja ili učenja.” (Stevanović, 1958: 58).

Biheviorizam je postao jedna od vodećih oblasti istraživanja učenja tokom dvadesetog veka. Od autora naročito se pominju Watson i Skinner. Početkom dvadesetog veka, tačnije 1919. godine, John B. Watson u svom najznačajnijem članku *Psihologija kakvu vidi biheviorista* istakao je glavne karakteristike svoje nove filozofije psihologije pod nazivom biheviorizam, gde je tvrdio da psihologija treba da se ograniči na objektivno, a isticao da je njen cilj teorijsko predviđanje i kontrola ponašanja. Biheviorizam, po njemu, ne priznaje nikakvu liniju razdvajanja između čoveka i životinja.

Veći deo Watsonovog rada bio je komparativan, na primer, manipulisao je (upravljao) i posmatrao promene u ponašanju životinja. Na Watsonov rad naročito je imao uticaja rad ruskog psihologa Ivana Pavlova, koji je slučajno naišao na fenomen klasičnog uslovljavanja (koji su u osnovi bili učeni refleksi) u svom istraživanju probavnog sistema psa, i kasnije proučavao ovaj fenomen, odnosno pojavu, detaljno. Watsonove ideje snažno su isticale fiziologiju i ulogu podsticaja (podražaja) kod stvaranja uslovne reakcije. Iz ovog razloga Watson se obično smatra S – R (P – R: podražaj – reakcija) psihologom.

Kao što je već navedeno, Watsonov rad je zasnovan na eksperimentima Ivana Pavlova koji je proučavao reakcije životinja na uslovljavanje. U Pavlovljevom najpoznatijem eksperimentu, zvonio je dok je hranio nekoliko pasa nekoliko puta (za vreme različitih obroka). Svaki put kad bi psi čuli zvono, znali bi da sledi obrok i počeli

bi da luče pljuvačku. Pavlov je zatim zvonio i nije donosio hranu, ali su psi i dalje lučili pljuvačku. Psi su, u stvari, „uslovljeni” da luče pljuvačku kad čuju zvono.

Pavlov je zastupao mišljenje, što je Watson kasnije i istakao, da ljudi ne reaguju na nadražaj na isti način. Watson je iskoristio rad Pavlova, čije je istraživanje uslovnog refleksa pokazalo da se psi mogu usloviti, odnosno, navesti na lučenje pljuvačke, ne samo prinošenjem hrane - pogledom na hranu, već i zvonom, koje prethodi donošenju hrane. Watson je dokazao da je takvo uslovljavanje osnova ljudskom ponašanju, tvrdeći da je ponašanje niz refleksa. On je tvrdio da novost i učestalost imaju bitnu ulogu kod odlučivanja koju vrstu ponašanja će osoba „emitovati”.

Watson i njegova teorija bihejviorizma uspjeli su da doprinese da proučavanje ponašanja dobije veliki značaj u eksperimentalnoj psihologiji. Lloyd Morgan je naročit udeo imao u komparativnoj psihologiji još davne 1903. godine. On je bio protiv većine „antropomorfnih” radova, na primer Romanesa, u kom se mentalna stanja pripisuju životinjama. Prvi sledbenik Watsonove ideje bio je Edward L. Thorndike. On je proučavao sposobnosti mačaka da izađu iz kaveza. Međutim, većina psihologa prihvatila je metodološki bihejviorizam; oni su potvrdili da je ponašanje najjednostavniji i jedini metod zapažanja u psihologiji, ali i da bi mogao koristiti za zaključke o mentalnom stanju, kao što je poznati bihejviorista Clark L. Hull, koji je predstavio sebe i svoju poziciju neo-bihejviorističkom i bio jedna od najznačajnijih ličnosti u svetu psihologije u periodu od 1930. do 1950. godine. Ne i najmanje važan stručnjak iz oblasti komparativne psihologije, Edward C. Tolman (1948) proučavao je ponašanje koristeći pacove, a njegovo proučavanje dovelo je do kognitivističkog programa. On je, naime, tvrdio da pacovi prave karte lavirinta, čak i bez nagrade, kao i da je veza između podsticaja i reakcije ($S \rightarrow R$) udružena trećim terminom – *organizam* ($S \rightarrow O \rightarrow R$). Ovaj pristup nazvan je *smisaoni bihejviorizam*.

Skinner je takođe dao veliki doprinos komparativnoj psihologiji u periodu od 1930. do 1950. On je, zatim, ostao najpoznatiji teoretičar biheviorizma upravo zbog činjenice da je razvio *radikalni biheviorizam*. Takođe je objasnio i novu verziju u psihologiji, koju je nazvao analiza ponašanja, ili eksperimentalna analiza ponašanja (Skinner, 1966: 213 - 218).

Skinner je odbacio Watsonovo isticanje značaja uslovljavanja i refleksima. Delovanjem na svoju okolinu, ljudi takođe deluju na nju, izazivajući posledice. Treba takođe istaći da je on je razvio teoriju „uslovljavanja operanta” (eng. *operant conditioning*), koja predstavlja ideju da se ponašamo na način na koji se inače ponašamo, jer je ova vrsta ponašanja imala izvesne posledice u prošlosti. Skinner je sledio Watsona u negiranju da osećanja igraju veoma važnu ulogu u određivanju ponašanja. Iskustvo umnogome doprinosi načinu ponašanja, ističu oba ova istaknuta naučnika.

Skinner je istakao svoj stav u kome se vraća Watsonovom stavu da ponašanje treba analizirati i posmatrati samostalno, a ne u okviru posmatranja i analize mentalnih procesa, čime je odbacio metodološki biheviorizam, a takođe istakao i to da se nauka mora baviti isključivo ponašanjem. Objašnjavajući koncept *pojačanja* (eng. *reinforcement*), Skinner je dao svoj doprinos analizi ponašanja, što su nastavili Thorndike, koji je dao definiciju pojačanja sa mentalnog stanovišta, a posle njega usledila je i definicija pojačanja sa fizičkog stanovišta od strane Hulla (1952: 151).

Skinner je pojačanje analizirao i definisao empirijski, na osnovu iskustva: ukoliko bi se jedan događaj eksperimentalno posmatrao, povećavajući validnost odgovora, te je određenu životinju nazvao pojačivačem. Hrana, voda, stimulacija mozga, seksualni odnos, socijalni kontakt i droge su pojačivači koji su korišćeni u proučavanjima kod životinja.

Thorndikeovo shvatanje podsticaj – reakcija (P – R) više nije bilo aktuelno, upravo zbog toga što je Skinner (1938) nastavio da proučava pokušaj – greška (eng. *trial and error*), u okviru kog je životinja trebalo da odgovori kroz niz pokušaja u okviru eksperimentalnih procedura, čime su istaknuti različiti planovi pojačanja odgovora operanata (pacova i golubova u ovim eksperimentima), na takav način da se došlo do neočekivanih reakcija životinja. Čitav eksperiment bio je od ključnog značaja za njegovu konceptualnu analizu.

S obzirom na to da se Skinner udaljio od eksperimentalnog rada i usredsredio se na filozofski aspekt ponašanja, svoja istraživanja on je preusmerio na jezik. U svojoj knjizi *Verbalno ponašanje* (1957), on je izneo objašnjenje teorije pojačanja i učenja jezika u okviru nje, kada je vrlo brzo bio napadnut, odnosno kritikovan od strane Noama Chomskog. Chomsky je istakao 1959. nedostatak lingvističke osnove, to jest lingvističkog uticaja koje je Skinner zaobišao. Chomsky je takođe ukazao na činjenicu da njegova generativna gramatika nema uticaja na to kako ljudi proizvode ili razumeju gramatičke rečenice.

Ovde bismo mogli istaći oblik mehanizma učenja kod biheviorista: nadražaj → odgovor (reakcija) → pojačanje. S druge strane, Skinner je naročito ukazivao na značaj pojačanja u toku procesa učenja; učenje je definisao kao promene u frekventnosti određenog odgovora (reakcije). On je razvio Pavlovljevo uslovljavanje, u okviru kog se neka reakcija (lučenje pljuvačke) obnavlja ili evocira novim nadražajem (zvonom), kako bi se usredsredio na uslovljavanje operanta, gde je nova reakcija (odgovor) razvijena kao rezultat zadovoljavanja potrebe (žedi). Skinner je takođe razvio ideju oblikovanja. U saglasnosti sa kontrolom nagrada i kazni koje se od okoline dobijaju kao odgovor na ponašanja, ponašanje se može oblikovati (*modifikacija ponašanja*).

Za kraj ovog odeljka, ponovili bismo periode faza bihejviorizma na sledeći način. Klasični bihejviorizam je započeo Watson u periodu od 1913-1930, zatim je nastavio Tolman u periodu od 1930-1950 kao neo-bihejviorizam, i od 50-ih godina prošlog veka do danas neo-neo bihejviorizam, ili kognitivno-bihejvioralne teorije.⁴

Iz navedenog, može se sasvim jednostavno doći do zaključka da je bihejviorizam, koji je, pre svega, psihološka teorija, prihvaćen od strane metodičara, naročito u Americi, a rezultat ove teorije jeste *audio-lingvalni metod*, koji se još uvek koristi kod učenja jezika.

Već pomenuti napad, odnosno kritiku iz 1959. godine koji je izneo Chomsky na Skinnerovo „*Verbalno ponašanje*” (1957) u časopisu *Jezik*, pokrenuo je kognitivizam i postao jedna od najuticajnijih kritika – psihološka publikacija još od Watsonovog bihejviorističkog manifesta 1913. godine (Leahey, 1987). Ono što ističe Chomsky, jedna od najbitnijih karakteristika jezika jeste njegova kreativnost, a da se ni jedna bihejvioristička teorija ne može baviti njome. Takođe, on kritikujući navodi da su bihejvioristi ograničili svoja proučavanja na površinske strukture jezika, propuštajući da se bave karakteristikama jezika na psihološki važnijem, dubinskom nivou.

Druga strana kritike koju je izneo Chomsky bila je i u smeru dvosmislenih rečenica, kao i da postoje dva različita značenja za identični nadražaj.

Chomsky (1994) ističe da su deca rođena sa znanjem principa gramatičkih struktura svih jezika i ovo urođeno znanje objašnjava uspeh kod kompetencije, odnosno učenja jezika. „Dete u jezičkom društvu predstavlja se nizom rečenica koje su ograničene i često nesavršene. Uprkos ovome, za veoma kratak period ono uspeva da „konstruiše”, internalizuje gramatiku svog jezika, razvijajući znanje koje je veoma kompleksno,...” (Chomsky, 1979: 73). Chomsky je imao za cilj da jedan princip bude

⁴ Encyclopaedia Britannica <http://www.britannica.com/topic/behaviourism-psychology#ref957584>

jednak za sve jezike, sa ciljem slobodne komunikacije među ljudima, te nas upućuje u to da, bez obzira o kom jeziku je reč, deca prolaze kroz jednake faze u usvajanju jezika.

2.1.3. Kognitivizam

Kada govorimo o određenim ograničenjima u samom pristupu grupe bihejviorista, podaci govore da su ona počela 1920. godine. Vršeći eksperimente nad pacovima, Edward Tolman je uvideo da oni imaju mentalnu mapu lavirinta koji je koristio. Naime, kada bi neki deo lavirinta bio zatvoren, pacovi nisu birali da idu drugim putem, kao da su znali da bi ih to odvelo do dela koji je zatvoren. Shvatanja Tolmana doprinela su drugačijem pristupu kognitivne psihologije; njegov pristup je pokazao da su pacovi napravili kognitivnu mapu sredine u kojoj su se nalazili. Teoretski gledano, pacov može da reaguje na podražaj sredine motornim odgovorom ili prepuštanjem nadražaja svom kognitivnom modelu.

Ako poredimo Watsona i Tolmana, onda možemo reći da se kod Watsona ponašanje smatra mišićnom reakcijom na nadražaj, dok je kod Tolmana reakcija u vezi sa nadražajem. Watson (1912: 89-117) predviđa refleks koji se uči, dok Tolman smatra da će subjekt izbeći ishod koji je negativan. Tolmanovi učenici su uradili veliki broj eksperimenata kojima su skrenuli pažnju na učenje o očekivanim događajima ili, bolje rečeno, iskonstruisali mape uma u određenoj situaciji.

Bihejvioristi nisu objasnili izvesna socijalna ponašanja. Kao primer navodi se to da deca ne imitiraju ponašanje koje je nečim izazvano. Oni se mogu ponašati na drugačiji način. Nije potrebno da se takvo ponašanje izaziva. Odvajanje od tradicionalnog bihejviorizma izvršili su Walters i Badura (1963). Oni su objasnili da ponašanje deteta mora biti izazvano pre nego je ono sposobno za učenje. U knjizi

Social Learning and Personality Development (1963) navodi se da se jedna osoba može ponašati gledajući ponašanje druge osobe.

Tolman je 1920. godine odbacio Watsonovu teoriju o „organizmima - automatima” koji na bilo koji nadražaj imaju refleksnu reakciju. Tolmanova teorija organizme smatra mašinama sposobnim da se prilagode različitim okolnostima. Nadražaj bi izazvao jednu reakciju, a pod različitim unutrašnjim prilagođavanjem izazvao bi različitu reakciju. Kod kompjutera reakcija zavisi od programiranja i njegovog unutrašnjeg stanja i to je upravo metafora koja mu je nedostajala.

Teoretičari kognitivizma tvrdili su da učenje podrazumeva udruživanje čije se dokazivanje vrši kroz ponavljanje. Oni stavljaju akcenat na važnost izazivanja i podvlače njegovu ulogu u neophodnosti povratne informacije kod tačnosti reakcija, više od uloge motivatora koju sa sobom nosi. Ipak i pored ovakvih koncepata, teoretičari kognitivizma mišljenja su da učenje podrazumeva uključivanje kognitivnih struktura u okviru kojih ljudi vrše obradu i arhiviranje informacija.

Bihevioristi su se počeli udaljavati od mišljenja da su svi oblici ponašanja prouzrokovani događajima iz okoline. Psiholozi, pripadnici Hullove i Tolmanove škole, počeli su da shvataju da unutar organizma postoje procesi koji povezuju nadražaj iz okoline i odgovor organizma. S tim u vezi, nadražaj izaziva unutrašnju reakciju, a organizam se ponaša kao nadražaj koji je izazvao ponašanje.

2.1.3.1. Analiza grešaka

U kognitivnom pristupu centralnu ulogu ima *analiza grešaka*. Greške se javljaju kad učenici donesu pogrešne zaključke o drugom ili stranom jeziku, odnosno njegovoj

prirodi, te pogrešno pretpostave da je neki obrazac opšteg karaktera, a on, u stvari, ima izuzetke. Tada govorimo o pogrešnoj generalizaciji, odnosno analogiji.

Kontrastivna analiza prikazuje da određene greške nastaju pod uticajem maternjeg jezika. Neke nastaju pod uticajem spoljašnjih faktora, kao što je, na primer, neadekvatna nastava. Mnogo teže se mogu predvideti greške u upotrebi vokabulara nego gramatičke greške, međutim, one otežavaju komunikaciju.

Brown (2000a) objašnjava interlingvalnu i intralingvalnu vrstu grešaka i faktore koji utiču na njihovo stvaranje. Naime, interlingvalne greške su one koje se javljaju između dva ili više jezika, dok se intralingvalne javljaju unutar jednog jezika i stvaraju veće poteškoće. Brown takođe govori i o interlingvalnim i intralingvalnim transferima, gde se kod interlingvalnog naročito govori o intreferenciji između stranog i maternjeg jezika (Brown, 2000a: 213-224).

Svrha analize grešaka je u prikupljanju, selekciji, objašnjavanju i ispravljanju grešaka koje učenik pravi u stranom jeziku. Analiza grešaka je jedan od ne tako novijih pristupa u rešavanju procesa učenja stranog jezika. Najbitniji zahtev koji se stavlja pred analizu grešaka jeste u pojašnjenju aktivnosti ljudskog uma i mehanizma učenja, jer ono što se uči prelazi u razvojnu analizu (eng. *developmental analysis*). Na taj način analiza grešaka dobija psihološku dimenziju. Analiza grešaka temelji se na realnim greškama učenika. To je tehnika identifikacije, selekcije i interpretacije grešaka uz upotrebu principa i metoda određenih od strane lingvista.

Analiza grešaka omogućava podatke o relaciji između učestalosti greške i teškoća u učenju jezika. S primenom ove analize u učenju stranih jezika započelo se u SAD u periodu od 1915. do 1933. godine. Njena primena na učenje stranih jezika počinje tek 50-ih godina 20. veka. Analiza grešaka može da doprinese stvaranju lingvističke teorije tako što može voditi ka pronalaženju novih načina upotrebe jezika, a

može se iskoristiti kao metod za potvrdu pretpostavki razvijenih u okviru lingvističke teorije, što vidimo kod Winfreda (1979). Tako on smatra da: „Analiza grešaka može doprineti stvaranju lingvističke teorije na dva načina. S jedne strane, može voditi ka otkriću novih vidova upotrebe jezika, a s druge strane, analiza grešaka može se upotrebiti kao metod za potvrdu hipoteza razvijenih u okviru lingvističke teorije.”⁵ (Winfried, 1979: 61-76).

Analiza grešaka može da se sprovodi na pojedinim jezičkim nivoima. Na taj način mogu se razmatrati greške koje potiču, na primer, s fonološkog, morfološkog ili sintaksičkog nivoa. Postoje teorijski i pedagoški zahtevi kod analize grešaka. Teorijski zahtevi postoje radi otkrivanja grešaka kako bi se doprinelo sagledavanju procesa učenja stranog jezika. Pedagoški zahtevi postoje radi unapređenja nastavnih metoda, pristupa i izrade materijala za učenje stranih jezika.

Mnogobrojni su istraživači širom sveta koji su se bavili analizom grešaka kao omiljenom granom primenjene lingvistike (S. Pit Corder, 1967, Selinker, 1972, itd.), ali je danas taj pristup u nastavi stranih jezika manje privlačan od novih metoda i pristupa učenju.

2.1.4. Gramatičko-prevodni metod

Učenje stranog jezika u školama u XVIII i XIX veku se povezivalo sa učenjem latinskog i grčkog jezika, a oba jezika učila su se kako bi se promovisao „intelekt” u klasnom smislu, te je učenje ovih jezika najčešće išlo uz visoko obrazovanje. Latinski i grčki jezik se smatraju klasičnim jezicima, pa se tako ovaj metod naziva i klasičnim. U

⁵ ” Error analysis can contribute to linguistic theory formation in two ways. On the one hand, it can lead to the discovery of new aspects of language use, on the other hand, error analysis can be used as a method for the verification of hypotheses developed within the framework of a linguistic theory.”

osnovi ovog metoda su gramatička pravila, memorisanje vokabulara, kao i različitih deklinacija i konjugacija, prevođenje tekstova, kao i rešavanje pisanih vežbanja (Brown, 2000b: 19).

S obzirom na to da je klasičan metod bio vodeći metod u nastavi stranih jezika u XVIII i XIX veku, komunikativna upotreba stranih jezika bila je zapostavljena u potpunosti. Štaviše, jezici nisu izučavani sa svrhom upotrebe u smislu komunikacije, već, kao što smo već napomenuli, da bi se istakla „obrazovanost”, ili da bi se u nekim slučajevima postigla kompetencija čitanja na stranom jeziku. Imajući u vidu da nije bilo drugih metoda osim klasičnog ili gramatičko-prevodnog metoda u XVIII i XIX veku, može se doći do zaključka da su strani jezici podučavani na isti način kao i bilo koja druga veština. U suštini, smatralo se da je prevođenje jedna akademska vežba, a ne nešto što bi pomoglo učenicima da koriste jezik, gramatika kao centralna tačka u okviru ovog metoda bila je isključivo učenje o ciljnom jeziku, pre nego učenje samog jezika. Metod prevoda uključuje veliki broj pristupa, ali se učenje stranog jezika, kao što smo već istakli, smatra mentalnom disciplinom, razvijanjem intelekta putem književnosti, odnosno čitanja originalnih dela. Analiziranje i učenje gramatičkih pravila, uključujući tradicionalni red latinske gramatike, kao i uvežbavanje gramatičkih struktura putem prevoda sa maternjeg i na maternji jezik, centralni su kod ovog metoda. Materijali u upotrebi su tekstovi. Glavni pristup u okviru gramatičko-prevodnog metoda je predstavljanje, odnosno obrada pravila određene gramatičke jedinice, ilustrovanje njene upotrebe uključivanjem jedinice u tekst nekoliko puta, a zatim i upotrebe jedinice pisanjem rečenica i prevodom na maternji jezik. Precizna upotreba jezičkih jedinica je centralna za ovaj pristup.

Takođe, treba imati u vidu da je sva pažnja je usmerena na gramatiku jer se verovalo da će učenici, učeći gramatiku stranog, naučiti i gramatiku maternjeg jezika.

Nastavnik je na prvom mestu kao jedini autoritet i izvor stranog jezika (eng. *teacher-centred method*), a način predavanja je uvek frontalni. Potrebe učenika su zanemarene, a sva interakcija je na relaciji nastavnik – učenik. Nema interakcije koja počinje od samog učenika; on ne postavlja pitanja. Čitanje i pisanje su osnovne jezičke veštine. Diktat je osnovno sredstvo za proveru veštine pisanja. Shodno tome, veštine govora i slušanja su zanemarene. Jezik koji je u upotrebi u učionici je maternji jezik.

Gramatičko-prevodni metod se pojavio u Nemačkoj krajem osamnaestog veka, tačnije u Pruskoj, pa se razvio kao najznačajniji i najpopularniji metod u Pruskoj gimnaziji (*Prussia Gymnasien*). Međutim, ovaj metod nije bio adekvatan za velike mogućnosti učenika mlađih uzrasta, jer se nije mogao primeniti u učionici s velikim brojem učenika i s grupnim oblikom nastave. Gramatičko-prevodni metod bio je pokušaj da se tradicionalni metodi prilagode uslovima i zahtevima škola. U principu, cilj je bio omogućavanje lakšeg učenja.

Rouse definiše gramatičko-prevodni metod na sledeći način: „Znati sve o nečemu, pre nego samu tu stvar.”⁶ (Rouse, 1925, navedeno u Kelly, 1969: 53).

Neki autori, kao što je Stern (1992) u svojoj knjizi *Issues and Options in Language Teaching* ističe da je kontrastivna analiza, kao i komparativna lingvistika, veoma važna za učenje drugog jezika. Iz tog razloga prevođenje može imati izvesnu ulogu u učenju jezika.

Kada govorimo o jezičkim veštinama, ovaj metod isključivo obuhvata pisanje i čitanje, dok se, s druge strane, govorenje ili slušanje zanemaruju. Oni metodičari i zastupnici ovog metoda smatraju ga boljim u odnosu na druge metode (Larsen-Freeman, 2003:18).

⁶ “To know everything about something rather than the thing itself.”

Brown (2000b) smatra da gramatičko-prevodni metod „ne čini gotovo ništa kako bi se poboljšala komunikativna sposobnost učenika.” (Brown, 2000b: 19). Cunningham (2000) ukazuje na to da ne postoje samo „negativni efekti upotrebe prevoda, već u okviru učenja jezika ima prostora i za prevod”. Prevod, smatra ovaj autor, „može doprineti usvajanju ciljnog jezika kod učenika na svim nivoima.”⁷ (Cunningham, 2000: 1).

Austin (2003: 131) zastupa svoje mišljenje o gramatičko-prevodnom metodu u pozitivnom smislu: „Kao nastavnik, voleo sam da koristim gramatičko-prevodni metod jer sam mogao da pretpostavim inteligenciju svojih učenika; mogao sam da razgovaram sa njima kao sa inteligentnim ljudima, što oni i jesu, i mogli smo razgovarati o gramatici i vokabularu koje sam podučavao. U okviru drugog metoda ja sam morao koristiti jednostavan jezik i poznate izraze kako bismo komunicirali na ciljnom jeziku, pa čak i tada ne bih mogao da budem siguran da su učenici razumeli ono što kažu.”⁸ Međutim, mišljenja smo da, bez obzira i na neke pozitivne strane ovog metoda koje ističu brojni autori, gramatičko - prevodni metod ne daje puno mogućnosti za usvajanje jezika i čvrsto se oslanja na učenje

⁷ “While there may indeed be some negative effects from using translation, there is a place in the learning environment for translation. Translation can contribute to the students’ acquisition of the target language, at all levels”.

⁸ “As a teacher, I liked using the grammar translation method because I could assume the intelligence of my students; I could talk to them like the intelligent people that they are, and we could talk about the grammar and vocabulary that I was teaching. In another method, I would have had to use simple language and familiar phrases to communicate in the target language, and even then, I could not be sure that my students knew and understood what it was that they were saying.”

2.1.5. Direktni metod

Većina ljudi smatra gramatičko-prevodni metod prevaziđenim ili zastarelim u oblasti metodike nastave stranih jezika i prednost daje komunikativnoj metodi, zabavi i motivaciji. Ipak, za one u manjini, ovaj metod i dalje ostaje značajan.

Za početak nove revolucije u učenju jezika smatra se dvadeseti vek, kada su nastavnici započeli isprobavanje novih načina učenja jezika jer „zastarele metode” nisu uspevale ispunjavati sve veće potrebe učenika, a koji su se ticali upotrebe jezika, odnosno komunikacije, ili, bolje reći komunikativne kompetencije učenika. Krenulo se od načina učenja stranog jezika koji je sličan usvajanju maternjeg jezika.

Usled nedostatka gramatičko-prevodnog metoda da pripremi učenike da komuniciraju na stranom jeziku, nastao je direktan ili prirodan metod (Larsen-Freeman, 1986: 18; 2003: 25). Dakle, glavni cilj direktnog metoda je da osposobi učenike da komuniciraju na stranom jeziku. U tom smislu, prevođenje nije dozvoljeno, već se značenje prenosi na ciljnom jeziku.

Osnivačima direktnog metoda, kao zamene za gramatičko-prevodni metod, smatraju se Fransa Gouin i Charles Berlitz, kako bi se učenje stranog jezika učinilo sličnim učenju maternjeg jezika ili „prirodnim” (eng. *natural*), kako su ga nazivali njegovi osnivači i zastupnici. Nazivan i Berlitzov metod u SAD-u, u upotrebi je bio prvo u Francuskoj i Nemačkoj, a zatim i širom sveta (Richards i Rodgers, 2003: 13).

Ovaj metod podrazumeva „direktno” učenje stranog jezika, bez objašnjenja na maternjem jeziku. Na časovima se ne koristi maternji jezik i nov vokabular uvodi se

demonstriranjem, a gramatika uči induktivnim putem. Gramatičko pravilo im se ne uvodi eksplicitno (Larsen-Freeman, 2003: 28).

Kreirane su tehnike poput govorne komunikacije i spontanije upotrebe jezika, kao i razvijanje „misli” na ciljnom jeziku (Larsen-Freeman, 1986: 23; 2003: 28). Ovaj metod je bio u saglasnosti sa novim mišljenjem i zahtevom da se svako učenje stranog jezika dešava sa akcentom na značenju, bez potrebe za prevodenjem. U to vreme, direktan metod je veoma dobro prihvaćen u privatnim evropskim školama početkom dvadesetog veka jer su tako učenici mogli učiti nove jezike, a da ne putuju daleko.

2.1.6. Audio-lingvalni pristup

Audio-lingvalni pristup, zasnovan na bihejviorističkoj teoriji učenja, preciznije Skinnerovoj teoriji koja je zastupala mišljenje da je jezik vrsta ponašanja, izazvao je pravi preokret u nastavi stranih jezika.

Audio-lingvalni metod bio je aktuelan 60-ih godina 20. veka, ali je nestao sedamdesetih godina (posle napada Čomskog na bihejviorizam kod učenja jezika). Smatra se da osnove ovog metoda potiču iz SAD u toku drugog svetskog rata i posle njega, kada se i razvijala potreba za učenjem stranih jezika za vojne potrebe (Larsen-Freeman, 1986: 31), kao i pravila po kojima se elementi udružuju od nivoa glasa do nivoa rečenice. U ovaj program učenja jezika za vojsku uključilo se 55 američkih univerziteta (Richards i Rodgers, 2003: 50) s ciljem da se podigne nivo jezičke kompetencije, što se sprovodilo kroz intenzivne kurseve jezika. Kod ovog metoda u upotrebi su tehnike učenja jezika: memorisanje, supstitucija i ponavljanje. To znači da se kroz ponavljanje osnovnih šema razvija mehaničko formiranje navika. Dalje, preciznim korišćenjem struktura dolazi se do tečnosti govora. Govorni jezik se uči pre

veštine pisanja. Dijalozi i ponavljanja ključni su za ovaj pristup. Precizan izgovor i kontrola struktura su na najvišem nivou. Jedna od glavnih uloga nastavnika je da je on model ciljnog jezika u učionici, a učenje jezika se smatra procesom formiranja navika (Larsen-Freeman, 1986: 41).

Drilovanje ili mehaničko uvežbavanje (eng. *drill*) centralno je za ovaj pristup, i stvaranje mehaničkih navika kod učenika. Danas, audio-lingvalni metod se ne upotrebljava tako često u nastavi stranih jezika.

2.1.7. Tihi pristup

Ovim pristupom ističe se učenje jezika kroz otkrivanje, kreativnost i rešavanje problema, gde je učenik pre glavni glumac, no slušalac. Hipoteza od koje se ovde polazi naziva se „rešavanje problema”, koju možda najbolje predstavljaju reči koje je izgovorio kineski filozof, sledbenik Konfučija, Xun Kuang: „Reci mi – zaboraviću, uči me – zapamtiću, uključi me – naučiću.” (5. vek p.n.e.)⁹. Caleb Gattegno je tvorac ovog metoda i zastupa se shvatanje da će proces učenja biti uspešniji ako učenik sam shvata ili otkriva nove pojmove, a takođe i putem rešavanja problema, čime se lakše nauči gradivo (Richards i Rodgers, 2003: 81). Učenik aktivno učestvuje u rešavanju problema, a u okviru prvog časa koriste se štapići i posteri u boji. Za početak razgovora o skupu obojenih štapića upotrebljava se nekoliko glagola, prideva, zamenica i slično. Zatim se postepeno proširuju rečenice kako bi se pomoglo učenicima da steknu samopouzdanje i kontrolišu rečenice, dok se maternji jezik uopšte ne upotrebljava. Cilj je da učenici međusobno što više razgovaraju, a da nastavnik što manje govori. Osim

⁹ Prema dostupnim podacima, ova izjava smatra se kineskom poslovicom, premda je neki pripisuju Benjaminu Franklinu, a te reči on nije izgovorio, već gore navedeni kineski filozof.

štapića, kao pomoć za olakšavanje procesa učenja koriste se i tabele za izgovor u boji (Richards i Rodgers, 2003: 81).

Gattegno je smatrao da je najvažniji „duh jezika”, a pod njim se podrazumeva ono od čega je načinjen svaki jezik, pre svega tu se misli na fonološke elemente. On smatra da kod učenika treba da se stvori osećaj za ovaj aspekt stranog jezika što pre (Gattegno, 1972: 84). Gattegno smatra direktni metod pogrešnim i predlaže „veštački” pristup kao zamenu za „prirodni metod”, a on se odnosi se na to da se za ostvarivanje procesa učenja koristi tiha svesnost, a zatim i aktivni pokušaj.

U okviru prvog časa koriste se štapići i posteru u boji. Za početak razgovora o skupu obojenih štapića upotrebljava se nekoliko glagola, prideva, zamenica i slično. Zatim se postepeno proširuju rečenice kako bi se pomoglo učenicima da steknu samopouzdanje i kontrolišu rečenice, dok se maternji jezik uopšte ne upotrebljava. Cilj je da oni međusobno što više razgovaraju, a da nastavnik što manje govori.

Preporuka Gattegna (Gattegno, 1976) je da se učenik okrene „stanju uma”, odnosno svesnosti. „Neprirodni pristup” koji Gattegno zastupa zasnovan je na principu da uspešno učenje uključuje obavezu usvajanja jezika svesno, a onda uz aktivnu primenu. On smatra da će tihi pristup imati veliki uticaj na njih i njihovo obrazovanje tokom čitavog njihovog života (Gattegno, 1976: 29); „Veštine govora, čitanja i pisanja se međusobno ojačavaju.” (Larsen-Freeman, 2003: 66).

Nastavnik zaključuje da li je i koliko učenik naučio sposobnošću da svoje znanje prenese na nove kontekste (Larsen-Freeman, 2003: 67). Nastavnik ne hvali i ne kritikuje, kako ne bi ometao proces učenja i svestan je da učenici imaju različito tempo učenja i od njih sene očekuje savršenstvo, već konstantni napredak (Larsen-Freeman, 2003: 66).

Kod učenika postoje ovi sistemi:

- ✓ „*Sistem učenja*”, koji se aktivira svesno.
- ✓ *Ponavljanje* (nasuprot tišini) oduzima vreme i podstiče um.
- ✓ *Tišina* (muk), kao izbegavanje ponavljanja, jeste potpora oprezu (napetosti, budnosti), koncentraciji i mentalnoj organizaciji.
- ✓ „*Sistem zadržavanja*” nam omogućava da upamtimo i setimo se jezičkih elemenata i njihovih organizacionih principa i čini jezičku komunikaciju mogućom.

2.1.8. Sugestopedija

Sedamdesetih godina prošlog veka pojavile su se metode alternativnog učenja: sugestopedija i sugestologija, a temelje se na naučnim radovima bugarskog psihijatra i metodičara Georgija Lozanova koji je preferirao iskorišćavanje potencijala ljudskog učenja i pamćenja. Prema mišljenju Lozanova „učenje mora biti u ambijentu veselja, a nastavnik mora posegnuti za neiskorišćenim rezervnim umnim kapacitetima.” (Tarhat, 2001). Primarna ideja je da nastavnici moraju da koriste moć podsticaja kako bi reaktivirali one sposobnosti koje su ljudi koristili dok su bili deca. Ovaj princip se zasniva na sugestologiji i pomaže učenicima da uče, pamte i spoje ono što uče sa svojom ličnošću.

U nastavi se mora, bez sumnje, uspostaviti jedinstvo svesnih i nesvesnih procesa, pod kontrolom nastavnika, te njegovo detaljno upoznavanje učenika, kako navodi Marković: „Za potpunu i pravilnu dijagnozu uzroka zaostajanja u nastavi trebalo bi mnogo više podataka o učeniku nego što ih naši nastavnici imaju.” (Marković, 1970: 71).

Ovaj pristup najčešće koristi neverbalne forme učenja i ne stavlja akcenat na gramatiku. Postoje male grupe u okviru kojih se većinom govori ciljnim jezikom i vrlo je važno da učenici budu opušteni pa se koristi muzika i udoban nameštaj. Posebno je važna uloga nastavnika kod dijaloga u stvaranja pozitivne atmosfere. Kroz takmičenje, dijalog i prihvatanje identiteta umnogome se olakšava učenicima da prihvate jezik.

Na takav način uklanjaju se barijere za učenje i stvara pozitivan odnos prema učenju jezika. Učenicima je dostupna velika količina literature iz stranih jezika, a tekst se glasno čita i prevodi uz pratnju klasične muzike. Nakon časa koj je ispunjen opuštanjem, očekuje se postizanje „efekta banje” tj. jedno euforično stanje. Smatra se da ovakvi uslovi pomažu da učenici mnogo bolje usvoje jezik.

Po Tarhartu, osnovno kod alternativnog ili tzv. Super - učenja je: „Proces učenja se olakšava ako se telo, a pre svega mozak, dovede u opušteno stanje.” (Tarhart, 2001: 194).

2.1.9. Humanistički pristupi učenju jezika

Komunikativni pristupi su globalno prihvaćeni kao metode učenja stranih jezika. Ipak, humanistički pristupi iz druge polovine prošlog veka stave akcenat na pomoć učenicima kako bi se razvijali kao „celokupne ličnosti” i ne odnose se samo na učenje jezika. Humanistički pristup učenju doveo je do razvoja mnogih metoda i tehnika kod kojih je jednako važan razvoj ličnosti i motivacije za razvijanje pozitivnih osobina. Postoji veliki broj knjiga koje pomažu učenicima da se kroz vežbu jezika, gramatike i vokabulara osećaju dobro, a takve knjige sadrže značajan broj interaktivnih vežbi.

2.1.9.1. Učenje jezika u zajednici

Tvorac ovog metoda je Charles Curran, jezuitski sveštenik i profesor psihologije na Univerzitetu u Čikagu, 1972. godine. Brown ističe da je ključno za ovaj metod da nastavnici i učenici razviju bolje interpersonalne odnose, smanje anksioznost koju stvara nastavni sadržaj posredstvom zajedništva (Brown, 2000a: 104) i time stvore pozitivnu atmosferu u učionici.

Za učenje jezika u okviru zajednice vrlo važnu ulogu je imao nastavnik koji je mogao da govori maternji jezik učenika. Ovaj način učenja prvenstveno je bio vezan za monolingvalne grupe. Na ovaj način, učenici su izloženi samo jeziku koji im je potreban. Usvajanje jezika se sprovodi na sledeći način: učenici sede u krug, a van ovog kruga nalazi se „poznavalac” čija je uloga da učenicima pomaže tako što prevodi ono što oni govore na svom jeziku te tako oni koriste ciljni jezik.

Kako bi se izbegao strah učenika u vezi sa učenjem stranog jezika, počelo se sa podizanjem motivacije u odnosu između nastavnika (savetodavca) i učenika. Ovaj pristup podrazumeva snimanje, nakon čega učenici vode diskusiju sa nastavnikom o svemu što se dešavalo u učionici. U okviru ovog pristupa nastavni materijali se ne upotrebljavaju. Učenici na taj način počinju da koriste jezik sve više, pa se nastavnikova uloga smanjuje (Brown, 2000a: 104).

2.1.9.2. Potpun fizički odgovor

Teoriju po kojoj se pamćenje pojačava kroz udruživanje sa pokretom uveo je šezdesetih godina prošlog veka James Asher, američki profesor psihologije. Ovaj

metod se povezuje se usvajanjem maternjeg jezika kod dece koja fizički odgovaraju na naredbe roditelja kao što su, na primer, „Podigni! ” i „Spusti! ”.

Instrukcije kao što su „Idi do vrata!”, „Otvori vrata!”, „Sedi!”, „Ustani!” ili: „Otvori knjigu!”, smatraju se tipičnim aktivnostima totalnog fizičkog odgovora. Ašer je mišljenja da se ovaj pristup može koristiti u kombinaciji sa drugim pristupima i tehnikama. Teorijski gledano, ideja slušanja prethodi produkciji. Od učenika se očekuje da govore onda kada su spremni to da rade.

Važno je istaći da potpun fizički odgovor može imati bolje rezultate nego audio - lingvalni i gramatičko - prevodni metod, ali ne mora uvek biti interesantan za učenike. Smatra se da kao rezultat totalnog fizičkog odgovora može doći do solidnog usvajanja jezika.

2.1.9.3. Komunikativni pristup učenju jezika

Nasuprot gramatičko - prevodnom metodu, sa povećanjem međuzavisnosti u Evropi, 60-ih godina prošlog veka javio se *komunikativni pristup* učenju jezika kao odgovor u metodici nastave stranih jezika na potrebe za usavršavanjem komunikativne kompetencije. Kasnih 70-ih godina prošlog veka ovaj metod dosegao je i do Azije, gde je u upotrebi i danas.

Kako američki, tako i britanski zastupnici ovog pristupa smatraju da komunikativni pristup u nastavi stranih jezika teži :

- (a) da komunikativnu kompetenciju postavi za glavni cilj nastave stranih jezika i
- (b) da razvije tehnike u podučavanju 4 jezičke veštine.

Howatt (Howatt, 1984: 297) smatra da „komunikativna nastava jezika naglašava značaj pružanja mogućnosti učenicima kod upotrebe engleskog jezika u komunikativne

svrhe i pokušaja integrisanja takvih aktivnosti u obimniji program nastave stranih jezika.¹⁰ Ovaj pristup podrazumeva da je učenje jezika u svrhu komunikacije, uz pretpostavku da se jezik uvek odvija u okviru društvenog konteksta, te da bi i nastava trebalo da se odvija na taj način.

Kada je reč o začecima komunikativnog pristupa nastavi stranih jezika, autori Va Ek i Alexander (1980) navode da je grupa eksperata radila na razvijanju jezika po sistemu da su zadaci podeljeni na jedinice koje se, svaka ponaosob, odnose na potrebe učenika, kao i da se sistematski odnose na sve druge jedinice.¹¹ Takođe, kada je reč o istraživanjima u vezi sa ovim pristupom u nastavi stranih jezika, posebno se ističe britanski lingvista Wilkins (1972), koji je ponudio funkcionalnu ili komunikativnu definiciju jezika, a koja bi mogla poslužiti kao osnova za razvijanje komunikativnih nastavnih planova u nastavi jezika. Njegov doprinos odnosi se na analizu komunikativnih značenja koje onaj koji uči jezik treba da razume i izrazi.

Wilkins je pokušao da objasni sistem značenja koji nosi komunikativna upotreba jezika, ostavljajući po strani tradicionalne koncepte gramatike i vokabulara. Ovaj istaknuti lingvista objašnjava dve vrste značenja: konceptualne kategorije (koncepti kao što su vreme, slaganje, količina, mesto, učestalost) i *kategorije komunikativne funkcije* (zahtevi, poricanja, ponude, žalbe, i sl.). Wilkins je kasnije izmenio i proširio svoj rad u knjizi pod nazivom *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976), koja je bila od značaja za razvoj *komunikativnog pristupa*.

Savet Evrope inkorporirao je Wilkinsovu semantičko/komunikativnu analizu u niz pravilnika za 1. nivo komunikativnog nastavnog plana. Odredbe za početni nivo (Va Ek

¹⁰ "The Communicative Language Teaching stresses the importance of providing learners with opportunities to use English for communicative purposes and attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching" (Howatt, 1984).

¹¹ "...portions or units, each of which corresponds to a component of a learner's needs and is systematically related to all the other portions".

& Alexander, 1980) imale su i imaju i danas jak uticaj na kreiranje komunikativnih jezičkih programa i udžbenika u Evropi.

Rad Saveta Evrope, radovi Wilkinsa (1976), Widdowsona (1999), Broomfita (2000), Johnsona (1999), i drugih britanskih lingvista na teorijskim osnovama komunikativnog ili funkcionalnog pristupa; brza primena njihovih ideja od strane autora udžbenika, doveli su do ekspanzije komunikativnog pristupa, koji je prvobitno bio rasprostranjen u Velikoj Britaniji, a kao inovacija u nastavi stranih jezika sredinom 70-ih godina prošlog veka, proširio se i globalno. Za prihvatanje ovih novih principa na nacionalnom i internacionalnom nivou, britanski stručnjaci, razvojni centri školskog kurikuluma, čak i vlade država, dali su svoje garancije.¹²

Kako smatra autorka Larsen-Freeman (1986), najočiglednija karakteristika komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika je da se sve može izvesti. Međutim, Widdowson (1999) ističe da „učenici nisu spremni da zaključuju o jezičkom sistemu iz svojih komunikativnih aktivnosti.¹³ Komunikativni pristup nastavi stranih jezika u prvi plan stavlja učenika, što mu/joj pruža osećaj odgovornosti i direktno uključivanje u proces učenja. Ovo se naročito postiže putem aktivnosti otkrića i putem grupnog rada, nasuprot tradicionalnoj nastavi, gde je nastavnik bio u prvom planu. Verovanje da se značenje stavlja u centar nastavnog procesa, a ne forma, od velikog je značaja za proces usvajanja jezika. Poslednje, ali ne i najmanje važno, komunikativni pristup sa sobom nosi i humanističko gledište da jezik predstavlja lično izražavanje, a ne zajedničke kulture.

Thornbury (2003) iznosi kritičko gledište na komunikativni pristup, smatrajući da je neadekvatna metodologija u onim kulturološkim kontekstima gde se nastavnik

¹² www.ccsenet.org/elt English Language Teaching Vol. 4, No. 2.

¹³ “...learners do not very readily infer knowledge of the language system from their communicative activities”.

smatra izvorom mudrosti, te gde je preciznost, tj. tačnost vrednovana daleko više od tečnosti u govoru.

Poznati britanski lingvista Harmer (2003) ističe da se čini da je komunikativni pristup na neki način potisnuo podučavanje gramatike, a samim tim i nedostatak preciznosti sa težnjom ka fluentnosti.

U poređenju sa ranijim metodima u nastavi stranih jezika, komunikativni pristup je dao više doprinosa od nekih ranijih pristupa i metoda, upravo zbog činjenice da je kreiranje „komunikativne veštine” od ključnog značaja za učenje, odnosno usvajanje jezika, te potrebe učenika u 21. veku. Komunikativni pristup je generički pristup i može se činiti da je nedefinisana upotreba aktivnosti u učionici. Ono što je veoma važno istaći jeste da savremen nastavnik vidi komunikativni pristup kao vid dobre vežbe i mogućnost raznolikosti u smislu upotrebe izvora u učionici. Ukoliko bi učenici bili izloženi gramatičko - prevodnom metodu, te tradicionalnim metodima u nastavi, oni ne bi bili spremni za komunikaciju koja im je u modernom društvu potrebna, ističu nastavnici koji ovaj pristup smatraju primarnim u nastavi.

Komunikativni pristup ističe važnost jezičke funkcije onda kada smo izloženi komunikaciji. Veoma primenljiv u realnim komunikativnim kontekstima, ovaj pristup navodi učenike da naučeno i upotrebe u komunikativnim kontekstima, a ne samo da poseduju znanje o ciljnom jeziku, čime i značenje postaje jasno. Takođe, od velike važnosti je i već navedeni socijalni kontekst komunikacije, što se naročito ističe komunikativnim pristupom. Adekvatnom komunikacijom dolazi se do uspešne razmene informacija, bez obzira na tačnost u jezičkim strukturama.

Autor Kumaravadivelu (1993) u svom radu ističe gledište povećanja potencijala učenja u komunikativnoj učionici, predlažući da okvirno načelo od 5 makrostrategija pruža moguće sredstvo kojim bi se komunikacija zaista ostvarivala na najbolji način:

Makrostrategija 1: Kreiranje više mogućnosti učenja na času

Makrostrategija 2: Upotreba mogućnosti učenja koje su učenici sami kreirali

Makrostrategija 3: Olakšavanje pregovaračkih interakcija između učesnika

Makrostrategija 4: Aktiviranje intuitivne heuristike kod učenika

Makrostrategija 5: Povezivanje lingvističkog inputa

Careless (2008) navodi, u vezi sa aktivnošću učenika i njihovim uključivanjem u toku časa, da u teoriji komunikativna učionica promovise interpretaciju, izvršavanje, pregovaranje. To znači da učenici treba da budu aktivni, ne samo reaktivni na času. Trebalo bi ih podsticati da pitaju, traže objašnjenje, izražavaju mišljenje, slažu se ili ne slažu sa nastavnicima. U realnosti, smatra autor Kumaravadiela (1993), takva komunikaciona učionica je retkost.

U pogledu metodike nastave stranih jezika, Bygate (2001), naglašava značaj komunikativnog pristupa u smislu omogućavanja učenicima da koriste jezik u komunikativne svrhe bez usmeravanja na tačnost.

Richards i Rodgers (1986: 66) ističu dva cilja komunikativnog pristupa:

- a) komunikativna kompetencija kao cilj nastave jezika
- b) razvijanje procedure podučavanja četiri jezičke veštine

Autor Howatt još 1984. godine razlikuje *jaku* i *slabu* verziju komunikativne nastave jezika, opisujući ih na sledeći način: Slaba verzija koja je postala standard poslednjih 10 godina, ističe važnost obezbeđivanja mogućnosti da učenici koriste svoj engleski u komunikativne svrhe. „Jača“ verzija komunikativne nastave, s druge strane, pospešuje tvrdnju da se jezik usvaja putem komunikacije tako da nije samo reč o aktiviranju postojećeg neaktivnog, unutrašnjeg znanja jezika, već stimulisanje razvoja samog jezičkog sistema (Howatt, 1984 :12).

Autor Thompson (1996) ističe da u vezi sa komunikativnim pristupom u nastavi postoji nekoliko nejasnoća u vezi sa tim što on obuhvata. Pošto je glavni cilj komunikativnog pristupa komunikativna kompetencija i naglasak je na komunikaciji, nekoliko teoretičara i nastavnika tvrde da komunikativni pristup u učenju jezika ne uključuje podučavanje gramatike uopšte. Thompson se suprostavlja ovim mišljenjima, iznoseći da se komunikacija ne dešava samo posredstvom govora, već uključuje i čitanje i pisanje. Thompson (1996: 9-15) Međutim, Cullen (1998) ističe kao veoma važan govor nastavnika na času.

U okviru komunikativnog pristupa javio se pristup *učenje jezika na osnovu zadatka*. (eng. *Task based learning*)

2.1.9.3.1. Učenje jezika na osnovu zadatka

Jezik treba da bude usvojen kao rezultat jednog dubljeg iskustva, a ne putem gramatike i njenih pravila, složili su se metodičari, ističući ono što je sedamdesetih godina prošlog veka Allwright, poznati britanski lingvista istakao: „...ukoliko nastavne aktivnosti uključuju učenike ka rešavanju komunikativnih problema u ciljnom jeziku, onda će učenje doći „samo po sebi” (Allwright, 1983: 170).¹⁴

Ukoliko bi se učenici usredsredili na zadatke koje je naveo Allwright, sasvim je očekivano da će oni poboljšati jezičku kompetenciju i učenici će napredovati. Bolje reći, nema prevelike potrebe za formalnom nastavom isključivo, kao što je, na primer, eksplicitno učenje gramatike.

¹⁴“... we may conclude that if the ‘language teacher’s’ management activities are directed exclusively at involving the learners in solving communication problems in the target language, then language learning will take care of itself ...” (Allwright, 1983: 170).

U okviru učenja jezika na osnovu zadatka učenici jednostavno učestvuju u komunikativnim aktivnostima u kojima moraju koristiti strani jezik, tako da se očekuje da će sa frekventnijim učestvovanjem u tim komunikativnim aktivnostima, upotreba jezika biti sve bolja i bolja, a samim tim i napredovanje učenika u komunikaciji na stranom jeziku.

U okviru svog istraživanja na Univerzitetu u Eseksu sa inostranim studentima postdiplomskih studija 1970. godine, Allwright je obavezao studente da u aktivnostima obavezno koriste engleski jezik i da im niko od nastavnika ne pruža pomoć u vezi s komunikacijom, engleskom gramatikom, i sl. Studenti su učestvovali u komunikativnim igrama, ili išli u biblioteku, kako bi otkrili upotrebu kartoteke i sistema, intervjuisali profesore kako bi došli do neke informacije. Pre nego što su stigli na Univerzitet u Eseksu, studenti su bili na srednjem nivou znanja i rezultati su bili, očigledno, zadovoljavajući (Harmer, 2001: 70).

Prabhu je 1979. godine nastavio rad Allwrighta na temu učenja na osnovu zadatak kroz različit kontekst. On je težio pronalaženju nove metodologije koja bi zamenila tradicionalnu metodologiju u nastavi stranih jezika i puko učenje gramatike, njenih struktura i pravila. Veliki broj nastavnika, njegovih kolega, bio je nezadovoljan rezultatima koje je nosila tradicionalna učionica. Prabhu je ponovio ono što je započeo Allwright, a to je teorija po kojoj učenici/studenti uče strukture ukoliko razmišljaju o nečemu drugom, bez koncentrisanja na same strukture. Prabhu je davao naročiti značaj onome što se uči, značenju. Najpoznatiji je njegov Bangalore Project koji je sproveo u Indiji. U okviru velikog broja aktivnosti koje su se ticale rešavanja zadataka, učenici su aktivno učestvovali, a glavna interakcija dešavala se između nastavnika i studenata u učionici. Aktivno rešavanje problema u okviru različitih zadataka omogućilo je učenicima direktan kontakt sa jezikom. Važnost ovog pristupa ogleda se u tome što je

on postavljen kroz vežbanja, a Prabhu je dao doprinos nastavi stranih jezika upravo zbog postavljanja ovog, potpuno drugačijeg pristupa u odnosu na prethodne, tvrdeći da se najbolje uči ako se misli o nečemu drugom. Kao i Krashen, i Prabhu je smatrao da je razumevanje važnije od produkcije (Prabhu, 1987: 78-81).

2.1.10. Zaključak

U ovom teorijsko-metodološkom okviru autorka se osvrnula na neke od teorija u učenju jezika i pristupe nastavi stranih jezika. Očigledan je doprinos bihejviorističkih teorija je u samom procesu učenja i razvijanja jezičkih veština ili kompetencije u smislu programiranog učenja u jezičkoj laboratoriji, ali su se pokazale neadekvatnim u produktivnoj upotrebi jezika, te se posegnulo za razvojem drugih teorija i pristupa u nastavi stranih jezika. Tu, pre svega, mislimo na kognitivizam, koji je, za razliku od bihejviorizma koji je definisao usvajanje jezika putem uslovljavanja, definisao učenje jezika na kreativan način, po unapred definisanim pravilima. Zato bismo mogli sasvim slobodno potvrditi tačnost kritika na račun učenja koje je definisao Skinner.

Autorka se osvrnula i na humanističke pristupe učenju jezika, kao i učenja jezika na osnovu zadatka, učenja jezika u zajednici, sugestopedije i tihog pristupa. Međutim, najznačajniji i danas najčešće upotrebljavan pristup – komunikativni pristup pokazao se kao najefikasniji u pogledu poboljšavanja sposobnosti učenika da komuniciraju, upravo iz razloga jer su i sami direktni učesnici u komunikaciji.

Ono što bismo mogli istaći kao idealno sredstvo za upotrebu u učionici, a tiče se primene komunikativnog pristupa, jeste upotreba multimedije, uz pomoć koje se mogu predstaviti realne komunikativne situacije. U današnje vreme sve je veći broj nastavnika koji u nastavi koriste multimediju, čime doprinose ne samo sticanju

fluentnosti na ciljnom jeziku, već i razvijanju učenika u socijalnom i kulturološkom smislu.

Dodali bismo, na kraju, kao ključno u nastavi stranih jezika jeste poznavanje teorija, pristupa i metoda, pre svega od strane nastavnika i njihova adekvatna upotreba, što će, svakako, doprineti poboljšanju kvaliteta nastave, a samim tim i podizanju nivoa kompetencije učenika, što je u stvari i cilj nastave jezika.

Ovladavanje komunikativnom kompetencijom na jeziku koji se uči, kao i upoznavanje s različitim kulturama definišu nastavu stranih jezika, a sve s ciljem što boljeg razumevanja među ljudima.

Inovacije u nastavi tiču se novih metoda i postupaka, prvenstveno s kraja XX veka, a u prvi plan stavljaju psihološke principe organizacije samog procesa nastave, što će, svakako, pomoći u stvaranju pozitivnog raspoloženja i interesovanja učenika, a samim tim i do razvijanja tzv. prirodne komunikacije.

2.2. Nastava engleskog kao stranog jezika u Srbiji

Standardi u okviru obaveznog obrazovanja definisani su nastavnim planom i programom i tiču se stečenih znanja i veština na kraju osnovnoškolskog, odnosno srednješkolskog obrazovnog ciklusa.

Nastavni planovi i programi propisuju sadržaje koje treba obraditi u skladu sa standardima. Sa druge strane, školski programi sadrže i način realizacije obrazovnih ciljeva i standarda postignuća kao i način realizacije propisanih nastavnih planova i programa (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009*).

Iako su nastupile reforme u obrazovanju koje se i dalje sprovode, u Srbiji ne postoji pojam kurikulum, iako se o njemu dosta govorilo i govori na raznim seminarima

za stručno usavršavanje nastavnika, a takođe treba napomenuti da se taj termin relativno često koristi od strane predstavnika Ministarstva prosvete. Međutim, zvanično nije usvojen, tako da su i dalje u upotrebi i izrađuju se nastavni planovi i programi, koji sadrže ciljeve i zadatke za određeni nivo obrazovnog procesa, kao i za svaki predmet, te sadržaje programa za određeni predmet po tematskim oblastima i njihov način ostvarivanja, a takođe i deskripciju znanja i umjenja učenika na kraju jednog razreda. U nastavi stranih jezika, naročito posle uvođenja reformi u XXI veku, u upotrebi je interno termin kurikulum, o čemu će kasnije biti reči u odeljku ovog rada koji sledi.

Političko - kulturne promene u Srbiji u različitim njenim periodima doveli su do promena ne samo u obrazovnim sistemima, već i samoj nastavi stranih jezika, te tako imamo promene vodećih stranih jezika u našoj zemlji, u saglasnosti sa promenama koje su nastupale tokom istorije. Kako ističu autori Filipović i Vučo (2006: 114) „ (...) krajem 50-ih godina XX veka, socio - politički kontekst u kojem se našla tadašnja SFRJ diktirao je promenu smera u odabiru stranih jezika u nastavi u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji: u tom trenutku engleski i ruski su najzastupljeniji jezici, dok francuski i nemački (uprkos dugoj tradiciji učenja i nastave u srpskim školama) značajno gube na popularnosti.”

Krajem 20. veka engleski jezik počinje da biva najzastupljeniji u školama, zamenjujući do tada veoma zastupljen ruski jezik, naročito počevši od 2000. godine uvođenjem reformi u celokupnom obrazovnom sistemu od strane tadašnjeg Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije, uz podršku Saveta Evrope, Svetske banke i drugih organizacija. S tim u vezi treba istaći značaj „*Zajedničkog referentnog evropskog okvira za učenje, nastavu i evaluaciju jezika Saveta Evrope kod uvođenja novog programa ili kurikuluma za strane jezike, a koji ima za cilj dostizanje nivoa kompetencije na stranom jeziku.*” (Filipović, Vučo, Đurić 2007: 238).

Kako navode Filipović i Vučo (2006), Novi kurikulum za strane jezike preuzeo je Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i evaluaciju jezika, priručnik koji objavljuje Savet Evrope od 1971. godine, uz pomoć eminentnih stručnjaka iz nastave jezika u Evropi i svetu. Zajednički evropski okvir tiče se nastave jezika i evaluacije, a obuhvata ne samo učenje jezika, već i različite faktore koji utiču na sam proces učenja, kao što su motivacija, lične osobine i mogućnosti učenika, te socijalne i psihološke profile i drugo. Filipović i Vučo (2006: 117).

Zajednički evropski okvir obuhvata metode i pristupe učenju jezika, ciljeve nastave i još konkretnije, jezičke materijale u upotrebi u nastavi jezika. On teži, ističu autori Filipović i Vučo (2006) „da zadovolji i određene organizacione kriterijume, tj. da bude sveobuhvatan, transparentan i koherentan. Pod pojmom sveobuhvatan podrazumeva se da ovaj dokument nudi niz informacija o određivanju ciljeva nastave, odabiru metoda, i jezičkih materijala u nastavi jezika. Uz to, zajednički evropski okvir nudi šemu parametara, kategorija i primera na osnovu kojih se definišu kompetencije (znanja, veštine i stavovi) koje korisnici jezika moraju da usvoje, razviju.” Filipović i Vučo (2006:117) .

Kako navode Vučo, Filipović, Đurić (2007: 239), školske 2005/06 engleski jezik je zvanično uveden kao obavezan predmet od prvog razreda osnovne škole, dok se drugi strani jezik uvodi od petog razreda osnovne škole. Kako navode isti autori (Vučo, Filipović, Đurić 2007: 239), i dalje postoje problemi, koji se pre svega tiču deficita motivisanih nastavnika sa adekvatnim kvalifikacijama, naročito imajući u vidu popularnost engleskog jezika i potrebu za adekvatnim, kvalifikovanim kadrovima.

U Srbiji prvi strani jezik počinje da se uči od prvog razreda osnovne škole i usmeren je na nivo A1 evropskog nivoa koji učenik do kraja prvog ciklusa obrazovanja, tačnije po završetku 4. razreda treba da dostigne. Po istom okviru, učenik po završetku

osmog razreda treba da dostigne nivo A2 jezičke kompetencije, da bi završetkom srednje škole dostigao nivo B1, odnosno na kraju drugog ciklusa obrazovanja.

Kako ističu mnogi autori, među njima, pre svega Vučo, Filipović, Đurić (2007 : 239), ekspanzijom engleskog jezika ostavlja se relativno malo prostora za raniji početak učenja drugih jezika, imajući u vidu da se prema nekim podacima 95% u prvom razredu počinje sa učenjem engleskog jezika. Međutim, bez obzira na značaj učenja engleskog jezika kao globalnog, potrebno je razvijati kod učenika sklonosti i za druge jezike, odnosno njihov značaj.

Više od 95% prvaka u Srbiji kao prvi strani jezik uče engleski, a prema dostupnim podacima prosvetnih vlasti i društava stranih jezika, engleski jezik uči oko 600.000 učenika, 90.000 đaka uči nemački, 80.000 francuski, 62.000 ruski, 8.000 italijanski, 6.000 španski, a oko 2.500 kineski jezik. Učenje stranog jezika i njegovu popularnost, pa i ekspanziju određuju pre svega prilike u zemlji, kako političke, tako i ekonomske, ali i kulturne. S tim u vezi, a imajući na umu i istorijske prilike u Srbiji, između dva svetska rata u školama se najviše izučavao francuski, a vrlo brzo za njim i nemački jezik. Ove jezike zamenio je ruski, a zatim i engleski jezik s kraja pedesetih godina prošlog veka. Na kraju, najveću ekspanziju engleski jezik imao je od druge polovine XX veka do danas, kada je to obavezan predmet u svim osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije.

S obzirom na to da ukupno 600.000 učenika u Srbiji pohađa engleski jezik, a daleko manje ostale jezike, veoma je važno istaći da je potrebno promovisati višejezičnost i pokušati naći rešenje za podsticanje uvođenja drugih jezika u škole, odnosno raditi na njihovoj raznovrsnosti.

U potrazi za jedinstvenim okvirom za jezike u oblasti metodike nastave stranih jezika, najjemenitniji stručnjaci i praktičari iz te oblasti stvorili su jedinstven i detaljan

dokument, u okviru kog su detaljnije ponuđeni nastavni planovi i program kao baza savremene nastave jezika. Pod nazivom *Zajednički evropski referentni okvir za jezike*, koji je Savet Evrope objavio 2000. godine (Conseil de l'Europe, 2000), nudi osnovu za vrednovanje ishoda učenja stranih jezika na način da se oni mogu upoređivati na međunarodnom nivou.

U februaru 2002. godine odlukom Saveta Evropske unije¹⁵, preporučena je upotreba Zajedničkog evropskog okvira radi uspostavljanja sistema priznavanja jezičkih kompetencija (Savet Evrope, 2001). On predstavlja okvir za učenje, podučavanje i vrednovanje koje je kreirao Savet Evrope. Zajednički evropski okvir ima za cilj omogućavanje transparentnosti i mogućnost upoređivanja u jezičkom obrazovanju i kvalifikacijama. Zajednički evropski okvir opisuje kompetencije potrebne za komunikaciju na stranom jeziku, znanje i veštine, kao i različite vrste komunikacije. Dalje se definiše šest nivoa znanja A1, A2, B1, B2, C1, C2, gde nivo A odgovara osnovnom korisniku, B samostalnom korisniku i C naprednom korisniku. Ovih šest nivoa kompetencije pažljivo je kreirano od strane različitih organizacija koje se bave jezičkom kompetencijom, a cilj je olakšati svim profesorima jezika i onima koji se bave nastavom jezika sam rad, ocenjivanje i poboljšanje nastavnog procesa, kako bi se došlo do željenog nivoa jezičke kompetencije učenika.

Prema nivoima zajedničkog okvira, šest nivoa klasifikovano je u tri grupe:

- A: Kandidat početnik ili *Basic user A (1 i 2)*,
- B: Napredni kandidat ili *Independent user B (3 i 4)* (Council of Europe, 2002: 24)

¹⁵ Odluka Saveta EU od 14. februara 2002. godine o promovisanju jezične raznolikosti i učenju jezika u okviru sprovođenja ciljeva Evropske godine jezika 2001. g., OJ 2002/C 50/01.

Veliki broj evropskih zemalja koristi Zajednički evropski okvir kao sredstvo za vrednovanje poznavanja stranih jezika, a sa druge strane, prosvetne vlasti kreiraju i ističu Okvir u nastavnim programima, planovima, strateškim programima i drugim neobavezujućim dokumentima. Nadalje, više od polovine svih evropskih zemalja donelo je propise utvrđujući minimalni nivo dostignuća za strane jezike u skladu sa gore pomenutih šest nivoa znanja stranih jezika, kako ih definiše i opisuje Zajednički okvir.

Kada je reč o nastavnom materijalu, bitno je napomenuti da se u Zajedničkom okviru jasno ističe pravo nastavnika u izboru odgovarajućeg udžbenika, u skladu sa nivoima znanja učenika. U Srbiji više ne postoji samo jedan izdavač i jedan udžbenik na tržištu, ne samo domaća, već u daleko većoj meri i strana konkurencija u izdavaštvu i ponudi nastavnog materijala i udžbenika. Smatramo da je odluka o autorizaciji stranih udžbenika u Srbiji i raznovrsnoj ponudi ne samo udžbenika, već i nastavnog materijala od ključnog značaja za unapređivanje i kreiranje moderne nastave ne samo engleskog, već i drugih stranih jezika koji se u našoj zemlji izučavaju, a takođe i kreiranje multijezičke i multikulturalne svesti učenika, a samim tim i čitavog društva, uopšteno gledajući.

2.2.1. Aktuelno stanje nastave engleskog jezika u Srbiji

Sa ciljem povećanja kvaliteta nastave, posredstvom reformi u obrazovanju Republike Srbije, propisani su standardi za kraj osnovnog obrazovanja, tako da ćemo našu pažnju usmeriti na te standarde, kao i daljem delu ovog rada na školski program, sa posebnim osvrtom na programe propisane za sve razrede koji se tiču nastave engleskog jezika. O tome će kasnije biti više reči.

Osvrnućemo se kratko na ove standarde, a posebno na nastavni plan i program za VIII razred osnovne škole (strukturu i sadržaje programa za prvi strani jezik).

Kao što smo već napomenuli u prethodnom delu, počev od 1992. godine u Srbiji je bio obavezan jedan strani jezik od 5. razreda osnovne škole, a drugi strani jezik bio je izborni od 3. razreda. S ciljem uvođenja jezika na ranijem stupnju razvoja, novi zakoni u Srbiji, prateći evropske zakonske okvire, propisuju obavezno učenje jednog stranog jezika od prvog, a drugog stranog jezika od petog razreda osnovne škole. U tom smislu smatramo da se nastava stranih jezika u Srbiji, u odnosu na stanje pre reformi u obrazovanju i propisivanja gore navedenih zakona, poboljšava, te usmerava u pravcu evropskih standarda kada su sticanja nivoa jezičkih kompetencija i znanja jezika u pitanju.

Treba istaći da je *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) donet radi poboljšanja nastave, njenog kvaliteta i evaluacije.

Smatramo da ne postoji mogućnost poređenja japanskih standarda za prvi strani jezik sa srpskim prvenstveno zbog obrazovne organizacije i uvođenja jezika u nastavu, ali razmotrićemo strukturu *Školskog programa za neke razrede* (za engleski kao prvi strani jezik) koji u sebi sadrži elemente slične onim iz japanskog Novog kurikulumu ili standarda. Pre svega definisani su ciljevi i zadaci nastave stranog jezika, a zatim i standardi za razumevanje govora i pisanog teksta, usmeno i pismeno izražavanje, interakciju i medijaciju. U srpskom programu, kao i u japanskom kurikulumu akcenat je na komunikaciji.

Pre detaljnog pregleda gore pomenutog školskog programa, daćemo kratak izvod iz *Pravilnika o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* iz 2010. godine.

(...) „U komunikativnim kontekstima, koji uključuju govornike učenikovog prvog jezika i ciljnog jezika (L2), prenosi i prevodi kratke poruke (u usmenoj i pisanoj formi), u skladu sa potrebama komunikacije.”

(Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja 2010: 96 - 97).

U vezi sa razumevanjem pismenog teksta, u istom pravilniku je naglašeno sledeće:

„Učenik treba da razume globalno, detaljno i selektivno (u zavisnosti od zahteva komunikativne situacije i ličnih potreba) različite pisane tekstove (...),

Učenik može da (...) uviđa sličnosti i razlike sa matičnom i ostalim kulturama.”

(Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja 2010: 97 - 99).

U školskom programu su detaljno obrađene teme prema domenima upotrebe jezika, a takođe i komunikativne funkcije, njihov način realizacije, preporučene metode, tehnike i aktivnosti i uputstva za ocenjivanje.

U narednom delu rada iznećemo školski program za engleski jezik za svaki razred osnovne škole, u okviru programa obaveznih predmeta po razredima. Ove originalne verzije školskog programa preuzeli smo uz dozvolu direktora škole iz arhive Osnovne škole „Nikodije Stojanović Tatko” u Prokuplju, a autorka ovog rada učestvovala je u njihovoj izradi, jer je to škola u kojoj obavlja poslove nastavnika. Ovaj deo je značajan upravo zbog činjenice da je obimno i detaljno prikazan Novi kurikulum iz japanskog školskog sistema, pa bi detaljni prikaz školskog programa iz Srbije bio komparatibilan u smislu ciljeva nastave stranih, odnosno engleskog jezika u ovom slučaju. Postoje velike razlike kada je nivo dostignuća u pitanju, ali i mnoge sličnosti, što se može uočiti direktnim uvidom u školski program koji sledi, a o čemu će u zaključku ovog dela rada

naročito biti reči. Školski program rađen je na osnovu preporuka Ministarstva prosvete, nauke i tehnologije, a prvenstveno prema sledećim zakonima i propisima: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS. Prosvetni glasnik, br. 72, 2009, Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2009, *Pravilnik o izmenama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS. Prosvetni glasnik, br. 15, 2006.* i *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. Godine, Prosvetni glasnik, br. 107, 2012.* Zakon i pravilnici nalažu pravila po kojima je potrebno napraviti školski plan i program koji se revidira u proseku na 4 godine.

U Srbiji nastava engleskog jezika je obavezna za učenike od prvog razreda osnovne škole. Imajući u vidu uzrast i razred učenika od interesa za naš rad, u narednom delu rada predstavili bismo neke detalje školskog plana i programa za drugi, treći, šesti i sedmi razred koji se tiču nastave engleskog jezika. Kada je reč o broju časova, on je na osnovnoškolskom nivou u Srbiji jednak, tačnije nastava stranog, engleskog jezika održava se dva puta nedeljno, ili 72 časa godišnje, osim u osmom razredu, gde je ukupan broj časova 68 (takođe godišnje). U školskom planu i programu na osnovnoškolskom nivou učenja engleskog jezika cilj je obezbeđivanje bazične jezičke pismenosti i napredovanje učenika u smislu *Standarda obrazovnih postignuća*, kao i osposobljavanje učenika za kreativno rešavanje problema, iznošenje sopstvenog mišljenja i razvijanje motivacije za učenje. Takođe, u jezičkom smislu, teži se razvijanju komunikativnih veština, te pozitivnom pristupu pre svega sopstvenog, a zatim i stranog jezika, kao i kulture obe zemlje, uz uvažavanje različitosti i napredovanje u smislu usmene i pisane komunikacije s ljudima iz drugih zemalja.

Kao način ostvarivanja programa i tehnike (aktivnosti) u školskom planu i programu na mlađem osnovnoškolskom nivou prvenstveno se nastoji da se učeniku učenje stranog jezika približi kroz igru i recepcijom, tj. da se jezik usvaja spontano. Ono što treba istaći, a tiče se svih razreda i uzrasta učenika, u centru plana i programa je i komunikativni pristup učenju, uz stvaranje prijatne atmosfere za učenje, a sve u skladu sa interesovanjima učenika. Ukupan broj časova obrade odnosno predstavljanja novog nastavnog sadržaja je 34, a provere i sistematizacije 38 u svim razredima, čime se proces učenja usmerava u smislu upotrebe različitih metoda od strane nastavnika, ponavljanja, uvežbavanja, izražavanja usmenim i putem projekata, čime se takođe doprinosi i razvijanju kreativnih sposobnosti učenika. Prema uvidu u školski plan četvrtog razreda istakli bismo da nastavnik učenicima skreće pažnju i upućuje ih na značaj gramatičke preciznosti iskaza, ali bez insistiranja na njihovoj upotrebi, što se nadovezuje na upotrebu gramatičkih jedinica u petom razredu, što bismo predstavili opisom iz školskog plana i programa za peti razred koji sledi.

Počev od petog razreda nastavnik upućuje učenike u zakonitosti usmenog i pisanog koda i njihovog međusobnog odnosa. Svi gramatički sadržaji uvode se bez detaljnih gramatičkih objašnjenja, osim, ukoliko učenici na njima ne insistiraju, a njihovo poznavanje se evaluiira i ocenjuje na osnovu upotrebe u odgovarajućem komunikativnom kontekstu. (Školski program osnovne škole „Nikodije Stojanović Tatko”, 2014).

Međutim, uvidom u sam nastavni proces opservacijom časova, odgovorima iz intervjua i ankete za nastavnike u Srbiji, čini se da učenici zahtevaju detaljno gramatičko objašnjenje, što se uglavnom čini na maternjem, srpskom jeziku.

U petom razredu planom je predviđeno „29 časova obrade u kojima nastavnik saopštava nastavne sadržaje, prenosi kulturne vrednosti, teorijska i praktična znanja i formira pravilan pogled na svet učenika, razvijajući tako njegov karakter i crte ličnosti (posebno kod nastavnih jedinica *Culture / English across the curriculum*)”, kao i „17 časova utvrđivanja i 26 časova uvežbavanja i drugih tipova časa (provera,

sistematizacije, ...).” (Školski program osnovne škole „Nikodije Stojanović Tatko”, 2014). Smatra se da je organizacija procesa učenja u ovom smislu adekvatna za usvajanje jezika i shvatanja sličnosti i različitosti između engleskog jezika i maternjeg jezika i drugih nastavnih predmeta, čime se stavlja akcenat na korelaciju među predmetima. Na isti način predstavljen je plan i program za šesti razred, a mi bismo u narednoj tabeli (Tabela br. 1.) dali primer godišnjeg programa za 6. razred osnovne škole.

Redni broj	Nastavne teme	Obrada	Utvrđivanje	Provera	Ukupno
1.	Welcome to Discovery 101	1	1	2	4
2.	Money	3	2	3	8
3.	Out and About	4	2	3	9
4.	Be Careful!	3	2	3	8
5.	Time Detectives	4	2	3	9
6.	Everyday Life	3	2	3	8
7.	Fashion	4	2	3	9
8.	Crazy Communication	3	2	3	8
9.	Our World	4	2	3	9
UKUPNO		29	17	26	72

Tabela br. 1. Tematski prikaz godišnjeg programa za engleski jezik za 6. razred osnovne škole

U vezi sa temama i sadržajima ne samo za 6. razred, već i za ostale analizirane programe, uključujući i program za 7. razred čiji prikaz dajemo u Tabeli br. 2., zaključujemo da su teme u skladu sa interesovanjima učenika i prilagođene uzrastu. Štaviše, kulturološka pokrivenost nastavnog sadržaja u Srbiji je na zadovoljavajućem nivou.

Ukupan broj časova u šestom razredu sastoji se iz „24 časa obrade u kojima nastavnik saopštava nastavne sadržaje, prenosi kulturne vrednosti, teorijska i praktična znanja i formira pravilan pogled na svet učenika, razvijajući tako njegov karakter i crte ličnosti (posebno kod nastavnih jedinica *Culture / English across the curriculum*)”, a

takođe i „17 časova utvrđivanja i 26 časova provere i drugih tipova časa (vežbanja, sistematizacije, ...)”, dok je taj broj za 7. razred za obradu nastavnog sadržaja isti, a 28:20 kada je reč o odnosu između utvrđivanja i uvežbavanja (Školski program osnovne škole „Nikodije Stojanović Tatko”, 2014).

	Nastavne teme	Obrada	Vežbanje	Utvrdivanje	Ukupno
1.	All About Us	1	2	1	4
2.	Crime	4	2	2	8
3.	The Media	4	3	2	9
4.	Education	4	2	2	8
5.	The Environment	4	3	2	9
6.	Relationships	4	2	2	8
7.	Interests	4	3	2	9
8.	Inventions and Discoveries	4	2	2	8
9.	Travel	4	3	2	9
	UKUPNO	33	22	17	72

Tabela br. 2. Tematski prikaz godišnjeg programa za engleski jezik za 7. razred osnovne škole

Kada je reč o aktivnostima na času, preporuka je u okviru školskog plana i programa da aktivnosti ne bi trebalo da traju duže od 15 minuta.

Za kraj bismo naveli i ono što je obavezujuće za nastavnike, a to je da načini provere moraju biti poznati učenicima, odnosno u skladu s tehnikama, tipologijom vežbi i vrstama aktivnosti koje se primenjuju na redovnim časovima. Imajući u vidu zakonske propise o ocenjivanju u osnovnoj školi, osim u prvom razredu kada se vrši opisno ocenjivanje, što je istaknuto u prvom delu školskog programa koji se tiče prvog razreda, način ocenjivanja za sve razrede u osnovnoj školi je isti.

Takođe treba istaći da su ciljevi nastave propisani Zakonom i inkorporirani u školski program koji smo istakli. Nastava engleskog jezika kao prvog stranog jezika u osnovnim školama u Srbiji, što smo i naveli u prethodnom delu ovog odeljka, od prvog

do sedmog razreda izvodi se 2 puta nedeljno, i ukupan broj časova godišnje je 72, dok je, zbog kraćeg trajanja školske godine za učenike završnog, osmog razreda ukupan broj časova 68 (takođe se izvodi 2 puta nedeljno).

2.3. Obrazovanje u Japanu

Japanski školski sistem obuhvata predškolske ustanove za uzrast učenika od 3 do 5 godina, zatim 9 godina obaveznog obrazovanja, koje se sastoji iz osnovnoškolskog obrazovanja (u trajanju od 6 godina) i srednjoškolskog obrazovanja, koje se sastoji iz niže srednje škole (u trajanju od 3 godine) i više srednje škole (takođe u trajanju od 3 godine). To znači da je obavezno obrazovanje ono koje obuhvata osnovnoškolsko obrazovanje i niže razrede srednjoškolskog obrazovanja.

Osnovnoškolsko obrazovanje u Japanu (Osnovna škola - Shougakkou - 小学校) je obavezno i obuhvata uzrast deteta od 6 do 12 godina. Osnovne škole u Japanu se dele na državne i privatne škole.

2.3.1. Opštinsko osnovno obrazovanje u Japanu

Postoje tri vrste osnovnih škola u Japanu: privatne, nacionalne i opštinske. MEXT (2004b) ističe da većina učenika u Japanu ide u opštinske škole. Prema podacima MEXT-a, od 23420 osnovnih škola 23160 škola (98,9%) pripada opštinama. U opštinama učenici se dodeljuju školama blizu kuće i najčešće nije moguće da roditelji sami biraju školu.

Često se ističe da nastavnici u osnovnim školama previše rade i da nemaju dovoljno slobodnog vremena. MEXT (2007) je sproveo istraživanje 2008. godine u

vezi sa uslovima u kojima rade nastavnici. Došlo se do podataka da nastavnici previše vremena provode na sastancima i administrativnim poslovima, kao što su pisanje izveštaja i kontakt sa Vladom i njenim kancelarijama. Takođe je otkriveno da nastavnici rade prekovremeno u proseku 34 časa mesečno.

U opštinskim osnovnim školama i nižim srednjim školama časovi se izvode u proseku 200 dana (40 nedelja) godišnje, što je na nivou svetskog standarda (Centralni Savet obrazovanja, 2007). Ove škole prate kurikulum propisan od strane Vlade Japana.

Kurikulum je nacionalni standard nastavnog sadržaja i propisanih elemenata koji treba da budu uključeni detaljno na svakom času i u svakom razredu.

Ono što bi moglo da razvije posebne osobine u opštinskim osnovnim školama u Japanu bili bi istraživački projekti sprovedeni od strane Vlade. Vlada određuje različite projekte svakoj školskoj upravi ili individualnoj opštinskoj školi kao „promociju internacionalizacije u obrazovanju zajedničkim učenjem sa učenicima koji su iz stranih zemalja ili koji potiču iz stranih zemalja“ i razvijaju moralno vaspitanje, kao i ALT nastavnicima, izvornim govornicima engleskog jezika.

2.3.2. Kurikulum

Japan ima nacionalni nastavni program kojeg se moraju pridržavati sve osnovne, niže i više srednje škole. Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije (jap. *Monbusho*) ili MEXT¹⁶ ima potpuni autoritet nad sadržajem kurikuluma kao i nad upotrebom udžbenika za svaki razred pojedinačno i za svaki predmet.

MEXT propisuje školski plan i program, odnosno kurikulum. Pod upravom Ministarstva nalaze prosvetni saveti, koji pod svojom upravom obuhvataju osnovne,

¹⁶ U daljem tekstu koristiće se akronim MEXT.

niže i više srednje škole, a školski plan i program ministarstvo propisuje jednom u 10 godina.

Japanski kurikulum za osnovne škole obuhvata osnovne predmete: japanski jezik, društvene nauke, matematika, prirodne nauke, muzička kultura, likovno (umetnost), zdravstveno i fizičko obrazovanje, a zatim i moralno obrazovanje i aktivnosti na stranom jeziku. Aktivnosti na stranom jeziku imaju značajnu ulogu u obrazovanju kao i aktivnosti izvan kurikuluma (klubovi, festivali, takmičenja). U okviru osnovnog obrazovanja MEXT propisuje kurikulum svakih 10 godina, odnosno revidira prethodni. U narednoj tabeli (Tabela br.3.) dajemo prikaz broja časova u osnovnoj školi na nedeljnom i godišnjem nivou, nastave engleskog jezika u okviru aktivnosti na stranom jeziku.

Tabela broja časova u osnovnoj školi (2011 ~)¹⁷

Predmeti	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Japanski jezik	06	3	3	2	2	1
Društvo	-	-	0	7	9	1
Matematika	36	75	75	75	75	75
Priroda	-	-	0	9	1	1
Svet oko nas	02	1	1	-	-	-
Muzičko	8	6	7	6	6	5
Likovno i ručni rad	8	6	7	6	6	5
Domaćinstvo	-	-	-	-	-	6
Fizičko vaspitanje	02	1	1	1	1	9
Moralno vaspitanje	4	3	3	3	3	3
Posebne (dodatne) aktivnosti	4	3	3	3	3	3
Dopunske aktivnosti	-	-	0	7	7	7
Aktivnosti na stranom jeziku	-	-	-	-	-	3
					5	5

Tabela br. 3. Broj časova u osnovnoj školi na nedeljnom i godišnjem nivou

¹⁷ Školski čas u tabeli traje 45 minuta.

Niža srednja škola u Japanu (jap. *Chugakkou* - 中学校) traje tri godine i takođe je deo obaveznog obrazovanja u Japanu. Niže srednje škole su privatne ili javne.

2.4. Nastava engleskog jezika u Japanu

U vezi sa povećanjem procenta izloženosti učenika govornom engleskom jeziku, nastava engleskog jezika u osnovnim školama igra veoma važnu ulogu u nastavi engleskog jezika kao stranog uopšte.

U poređenju sa drugim azijskim zemljama, nastava engleskog jezika u Japanu^{18,19} u državnim osnovnim školama uvedena je 2002. godine, kao izborna, a ne obavezna nastava.

U Republici Srbiji nastava stranog jezika (engleskog) uvedena je 2002. godine od 3. razreda osnovne škole kao izborna nastava, a 2005. godine kao obavezna nastava od 1. razreda osnovne škole. Pre toga, engleski jezik izučavao se kao obavezan predmet od 5. razreda osnovne škole.

Pošto je u Japanu engleski jezik u osnovnim školama izborni predmet, u nekim školama nastava engleskog jezika odvija se regularno, u drugim ne. Kao rezultat, broj časova engleskog jezika razlikuje se - u nekim školama engleski jezik se podučava dva puta nedeljno (2 časa), a u nekim školama se ne odvija uopšte.

U procentima, na primer, u 6. razredu u 2006. godini, po podacima Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana²⁰, održano je u proseku 14,8 sati (časova) godišnje, što mesečno predstavlja 1 čas po učeniku.

¹⁸ Podaci u ovim odeljcima bazirani su na preuzimanjima sa zvaničnog sajta MEXT-a. Detaljnije podatke o svakom odeljku mogu se pronaći u odeljku *JAPAN'S MODERN EDUCATIONAL SYSTEM* na sajtu: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317220.htm 13.12.2015.

¹⁹ *The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools, Elementary and Secondary Education Bureau Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT):* http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afiefieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf 20.05.2015

U Srbiji taj broj je jednak u svim razredima osnovne škole i iznosi 2 časa nedeljno, što je 72 časa godišnje, počevši od 2003. godine od 1. do 8. razreda osnovne škole. O tome će autorka izneti detaljnije podatke u odeljku o nastavi engleskog jezika u Srbiji.

Mnogobrojni istraživači potvrđuju činjenicu da je navedeni procenat i broj časova engleskog jezika u Japanu zanemarljiv, te bez efekta kao što se očekuje.

Kada je reč o nastavnicima, osim japanskih učitelja i nastavnika, u nastavnom procesu učestvuju i ALT su nastavnici jezika - asistenti, odnosno izvorni govornici koji rade u osnovnim, nižim i višm srednjim školama širom Japana. ALT nastavnici i njihovo obrazovanje obuhvataju razne profile, neki od njih imaju iskustva u nastavi, dok su drugi samo tu da bi uveli promene u školski život učenika. Na ovakav naziv, odnosno identičan (kao i akronim ALT i samo objašnjenje da su to izvorni govornici engleskog jezika, odlučili smo se usled činjenice da u srpskom jeziku ne postoji prevodni ekvivalent, te ćemo taj akronim i koristiti u ovom radu. ALT nastavnici, odnosno izvorni govornici uposleni u japanskim školama nemaju pedagošku orijentaciju. Ovi nastavnici imaju kvalifikacije, ali nisu u obavezi da imaju završen fakultet iz oblasti engleskog jezika.

2.4.1. Istorijski pregled nastave engleskog jezika u Japanu

Broj država koje uvode engleski jezik u osnovnim školama u Aziji je u porastu. Na primer, engleski jezik je postao obavezan predmet u osnovnim školama na Tajlandu 1996, Južnoj Koreji 1997, Tajvanu 2001. i Kini 2005. godine. Centralni Savet za

²⁰ <http://www.mext.go.jp>

obrazovanje (2007) predlaže da zarad razvijanja ljudskih potencijala kao i zarad uspeha u međunarodnoj komunikaciji engleski jezik jeste od vitalnog značaja za Japan.

Centralni Savet za obrazovanje (1974) je čini se najuticajni u uvođenju engleskog za internacionalno razumevanje (EIR)²¹ u školama. Sato (2003) ističe da je EIR pod jakim uticajem UNESCO-a do 70-ih godina prošlog veka, što je promovisalo obrazovanje ljudskih prava, međusobno razumevanje sa drugim državama, kao i ulogu Ujedinjenih Nacija (Yoneda, 1998). Međutim, Minei (1994) ističe da je izveštaj Saveta promenio tok engleskog jezika za internacionalno razumevanje podržanog od strane UNESCO-a u obrazovanje za one japanske studente koji žive u inostranstvu ili koji su se vratili iz inostranstva.

Sa erom visokog ekonomskog rasta od sredine 50-ih godina prošlog veka do sredine 70-ih godina Japan je značajno poboljšao svoj međunarodni status i japanske kompanije su počele sa otvaranjem svojih firmi i kompanija u inostranstvu. Međutim, u isto vreme, Japanci nisu bili voljni da komuniciraju sa lokalnim stanovništvom u tim zemljama. Izveštaj ističe da zatvorena priroda japanskog društva prouzrokuje javno nerazumevanje i nepoverenje prema Japanu u stranim zemljama. Štaviše, u izveštaju se takođe i navodi da bi bilo potrebno promovisati duh harmonije kao i vaspitavati Japance da budu pouzdani i poštovani u međunarodnom okruženju.

Kako bi se ispunili ovi ciljevi, izveštaj preporučuje učenje jezika i kulture, kao i organizovanje komunikacije sa lokalnim učenicima u japanskim školama u inostranstvu. Čini se da je ovo bilo prvo stvarno uvođenje engleskog jezika u školski sistem u Japanu. Od tada, preporuke u vezi sa tim se često pojavljuju u izveštajima Saveta (npr. Ad Hoc Council of Education 1987, Central Council for Education 1996), što ukazuje na to da nema znatnog poboljšanja u tom smislu.

²¹ U nastavku rada autorka će koristiti ovaj akronim.

U stvari, Sato (1999) ističe da japanski studenti u inostranstvu i dalje ostaju u čvrstoj vezi sa japanskim društvima tamo, bez bliske komunikacije sa lokalnim stanovništvom. Po njemu, oni jednostavno idu u školu i vraćaju se kući svakog dana, tako da se njihov stil života ne razlikuje, bez obzira na državu.

Danas se engleski jezik za internacionalno razumevanje ne odnosi samo na japanske studente u inostranstvu. MEXT (2005) zastupa mišljenje da su se Japan i Japanci promenili, te da je danas svakom učeniku potrebno da razvija osobine i veštine da živi zajedno sa ljudima iz različitih kultura, upravo iz razloga da sve veći broj Japanaca putuje u inostranstvo, što povećava mogućnost komunikacije sa ljudima iz različitih kultura u Japanu. MEXT (2005a) ističe da je najvažnija promocija obrazovanja kao odgovor na internacionalizaciju.

U periodu krajem 70-ih godina prošlog veka i 80-ih Japan je doživeo naftni „šok“ i izrazi kao što su „strani pritisak“ i „udar na Japan“ bili su česti u štampi. S tim u vezi, izveštaj Saveta opisuje da je normalno imati konflikte u međunarodnom okruženju, kao i da Japan mora da pretvara te konflikte u energiju radi kreiranja bolje situacije internacionalizacije u japanskom društvu.

Obrazovanje za 21. vek obavezalo je Japance i sam obrazovni sistem da budu „dobri Japanci“ u međunarodnom okruženju i da pre svega budu dobri ljudi. Ono što se može reći, ističe Murayama (2000: 47), jeste da je engleski za internacionalno razumevanje proistekao iz stranih pritisaka i kulturoloških konflikata u međunarodnom društvu. Međutim, brojne studije (Yoneda, 1993, Sani i dr.) ističu da bi naglašavanje ovog elementa moglo produbiti nacionalizam i etnocentrizam. U Centralnom Savetu ideja „Japanizma“ je utihnula, a jaka samosvest počela da biva istaknuta.

Na osnovu izveštaja Centralnog Saveta za obrazovanje iz 1996, a onda i kasnije, praktična komunikacija postala je jedna od ključnih elemenata časova engleskog jezika u okviru kurikuluma za niže i više srednje škole.

Kihara (2002) ističe da engleski za međunarodno razumevanje samo znači obrazovanje Japanaca da opstanu sa međunarodnom konkurencijom uz nedostatak razvijanja globalnog stanovišta, svesnosti, međuzavisnosti i stava preduzimanja akcije oko globalnih pitanja, kao i svesnosti pripadanja globalnom društvu. Čini se da Uozumi (1995) ima isto gledište kao i Kihara. On smatra da engleski jezik za međunarodno razumevanje teži da „sarađuje” sa svetom u okviru odnosa između dve zemlje. On predlaže da se engleski zameni globalnim obrazovanjem. Tada (1997) takođe zastupa mišljenje da je razvoj globalne svesti jedna od ključnih tačaka kojom bi se školsko obrazovanje trebalo baviti u bliskoj budućnosti, a kao najpodesnije predstavljeno i izučavano u okviru nastave engleskog jezika za globalno razumevanje. Neke studije (Tabuchi, 1999) pokušale su da povežu engleski jezik za globalno razumevanje sa multikulturnim obrazovanjem, pošto se broj stranih radnika povećavao. Drugi autori smatraju da se multikulturno i globalno dešavaju istovremeno u japanskom društvu (Morshige, 2002).

2.4.2. Novi kurikulum

Novi kurikulum (eng. *New Course of Study*) za osnovne škole (eng. *Elementary schools*, jap. *shougakko*) u Japanu dozvoljava školama da se engleski jezik izučava u okviru konverzacijskih aktivnosti. Takođe, kada je reč o višim razredima (eng. *Junior high schools*, jap. *chuugakko*), prema ciljevima Novog kurikuluma, nastava engleskog jezika treba da teži „razvijanju osnovnih komunikativnih sposobnosti”, koje

podrazumevaju „razvijanje osnovnih veština, kao što su slušanje, govor, čitanje i pisanje uz negovanje pozitivnog stava prema komunikaciji na engleskom jeziku.”

U Republici Srbiji, pak, engleski kao strani jezik i kao obavezan predmet od 1. razreda osnovne škole uveden je 2005. godine od strane Ministarstva prosvete i sporta, nauke i tehnologije. Izučava se kao poseban predmet i cilj nastave stranih jezika u Srbiji tiče se razvijanja četiri osnovne veštine jezika: slušanja, govora, čitanja i pisanja.

Čitanje i pisanje uvode se od drugog polugodišta drugog razreda, mada se to u našim osnovnim školama praktikuje od početka drugog razreda, jer se smatra da veći procenat učenika tog uzrasta već zna da čita i piše.

Iz prvog poglavlja u okviru *Ciljeva nastave engleskog jezika u Japanu*, istakli bismo sledeće ciljeve u vezi sa jezičkim sposobnostima koji obuvataju sve Japance:

„Na kraju niže srednje škole i više srednje škole učenici mogu komunicirati na engleskom jeziku.”

Na kraju niže srednje škole učenici mogu komunicirati, a to se naročito odnosi na pozdrave, odgovore ili teme vezane za svakodnevni život (nivo 3 *STEP- the Society for Testing English Proficiency*).

Na kraju više srednje škole učenici mogu komunicirati, sa naročitom osvrtom na teme koje se, na primer, odnose na svakodnevni život (2. nivo ili 1. nivo niži od 2. nivoa STEP-a u proseku)²².

²² Society for Testing English Proficiency

2.4.3. Nastava engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu

Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije predstavilo je *Akcionni plan za napredovanje (podsticanje) Japanaca sa znanjem engleskog jezika* 31. marta 2003. godine.

Plan obuhvata 4 glavne tačke:

- 1) Za decu koja žive u 21. veku, osnovno je da usvajaju komunikativne sposobnosti na engleskom kao zajedničkom internacionalnom jeziku.
- 2) Sposobnosti na engleskom su važne u smislu povezivanja Japana sa ostatkom sveta, uz sticanje razumevanja i poverenja od sveta, pojačavanja japanskog međunarodnog prisustva i daljeg razvoja nacije.
- 3) Usled nedostatka dovoljno znanja mnogi Japanci imaju problem u razumevanju informacija sa strancima, te se njihove ideje i mišljenja ne vrednuju adekvatno. (Takođe je potrebno da Japanci razvijaju svoju sposobnost da pre svega jasno izraze svoja mišljenja na japanskom kako bi naučili engleski).

Nacionalni kurikulum u Japanu (*The Course of Study*) uveden 1992. godine nastavio je da podržava *Yutori Kyoiku* pristup, ili obrazovanje bez pritiska.

Jedna od glavnih osobina *Yutori Kyoiku* politike je smanjenje broja časova i redukovanje samog sadržaja nastave, čime ne bi bilo lako uvesti dodatne časove uz one već uvedene i podučavane u okviru državnog kurikuluma.

U međuvremenu, početkom 90-ih godina, Japan se suočio sa dugim periodom ekonomske krize i Ministarstvo prosvete se suočavalo sa ne tako lakim zadatkom zagovaranja *Yutori Kyoiku* dok je u isto vreme trebalo sprovesti promene u nastavi

engleskog jezika, naročito pod pritiskom poslovnih i političkih društava kao i akademije.

Jedan od autora koji su se bavili Yutori Kyoiku, Butler (2007), navodi da je privatni savet tadašnjeg Ministarstva prosvete započeo diskusiju o uvođenju nastave engleskog jezika (Butler, 2007). Ministarstvo prosvete je takođe započelo diskusiju u vezi sa načinom uvođenja engleskog jezika.

Naime, 1992. godine Ministarstvo je imenovalo dve javne škole kao pilot škole za uvođenje nastave engleskog jezika u kojima je engleski jezik uveden eksperimentalno u obliku aktivnosti. Do 1996. godine Ministarstvo je uključilo po jednu pilot školu za svaku prefekturu²³, tako da je ukupno bilo 47 škola u okviru pilot programa. 1996. godine Centralni savet za obrazovanje i Savet Ministarstva prosvete predstavio je ponudu Ministarstvu da se dozvoli svakoj školi izvođenje konverzijskih aktivnosti stranog jezika u okviru dopunskih časova integrisanih studija.

Časovi integrisanih aktivnosti su uvedeni kako bi se promovisao, odnosno unapredio individualizovan i fleksibilan kurikulum kao deo politike „opuštenog“ obrazovanja. Međutim, Savet nije uključio u svoj predlog da engleski jezik bude samostalan predmet, niti je objasnio njegov sadržaj. Taj predlog se, kako navodi Butler, odnosio samo na dve aktivnosti na engleskom jeziku, a ne na nastavu engleskog jezika. Međutim, izvestan broj lokalnih uprava (na prefekturalnom, kao i na opštinskom nivou) započele su samostalno pripremanje nove politike koja se kretala u novom pravcu. Ove uprave su odredile svoje pilot škole i otpočele da traže svoje sopstvene aktivnosti engleskog jezika.

²³ Prefektura (latinski: *praefectura*) je naziv za upravne jedinice u mnogim državama, a na čijem čelu se nalaze službenici pod nazivom prefekt. Prefekture predstavljaju najvišu jedinicu administrativne podele Japana. Postoji ukupno 47 prefektura - jedna „metropola“ (都 *to*), Tokyo; jedan „okrug“ (道 *dō*), Hokkaidō; dve gradske prefekture (府 *fu*) - Osaka i Kyoto; i 43 ostalih prefektura (県 *ken*). Izvor Wikipedia: https://sh.wikipedia.org/wiki/Prefektura_Japana

Zatim je 1998. godine Ministarstvo prosvete objavilo Novi kurikulum. Novi plan i program (uveden 2002. godine) obuhvatio je ponudu Centralnog Saveta i dozvolio školama uvođenje jezičkih aktivnosti kao dela „međunarodnog razumevanja, a ne samostalnih predmeta”. Ministarstvo prosvete je nastavilo da promoviše politiku „opuštenog” obrazovanja. Međutim, neki profesori i nastavnici izražavali su zabrinutost zbog uočljivog opadanja u akademskom izvođenju među učenicima i kritikovali Yutori Kyoiku - politiku „opuštenog” obrazovanja. Na ovaj način započeta je debata o budućnosti reformi u obrazovanju u Japanu (Butler, 2007).

Ciljevi 21. veka su ukazivali na mogućnost obrazovanja Japanaca koji bi često mogli govoriti engleski jezik (Premijerovo uputstvo u vezi sa ciljevima 21. veka, 2000). Sudeći po navodima od strane jednog člana saveta (Funabashi, 2001), osnovna težnja ove ponude je izazvala diskusije sve revolucionarnijih promena u nastavi engleskog jezika u Japanu.

U međuvremenu, lokalne vlasti i zajednice dobile su sve veću autonomiju u vezi sa nastavom engleskog jezika. Do kraja 1999. Ministarstvo prosvete je pružilo mogućnost školama da mogu na osnovu svojih i interesovanja učenika izvoditi različite eksperimente u nastavi, takođe.

Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije (MEXT) dozvolilo je 2002. godine lokalnim vlastima i osnovnim školama da izvode aktivnosti na stranom jeziku, promovišući internacionalno razumevanje. Uprkos činjenici da se većina aktivnosti na stranom jeziku fokusirala na engleski, japanske vlasti nisu uvele engleski jezik kao zvaničan predmet u osnovnim školama.

Marta 2002. godine Centralni savet obrazovanja je predstavio svoju ideju u vezi sa nastavom na engleskom jeziku u osnovnim školama i, štaviše, bez centralne politike u vezi sa time da li bili ne trebalo uvesti nastavu na stranom jeziku, na koji način, koji

jezik (jezici) bi trebalo da budu izabrani, ko bi trebalo da podučava ove jezike, kako bi trebalo razvijati plan i program itd.

Butler (2007) smatra da je čitava procedura oko uvođenja nastave stranih jezika u škole dovela do debate da li treba dozvoliti da engleski jezik bude uvršten kao obavezan predmet u osnovnim školama. Međutim 2006. godine članovi Centralnog Saveta Ministarstva obrazovanja predložili su da engleski jezik bude obavezan predmet za učenike 5. i 6. razreda (1 čas nedeljno). Međutim, postalo je jasno da engleski jezik ne treba da bude neizostavan predmet kao japanski ili matematika, već umesto toga treba da bude deo školskog programa u okviru časova integrisanih studija ili moralnog obrazovanja.

2.4.3.1. Osnovnoškolska nastava engleskog jezika u Japanu

Japanske osnovne škole imaju 6 razreda, a uzrast učenika je od 6 do 12 godina. Uloga ALT nastavnika u osnovnim školama je da doprinesu otvorenijem i opuštenijem osećanju japanskih učenika u prisustvu stranaca kao i u radu sa njima, tako da je njihova uloga da podstiču učenike na što više komunikacije na engleskom jeziku. Igre, pesme i grupne aktivnosti postaju osnova za upotrebu engleskog jezika. ALT nastavnici se igraju sa učenicima na školskim terenima, učestvuju sa njima u klupskim aktivnostima (u klubovima), kao i za vreme ručka.

ALT nastavnici u nižim i višim srednjim školama podučavaju učenike od 12 do 18 godina. Imajući u vidu da se učenici testiraju iz jezičkih veština na engleskom jeziku, veliki se akcenat stavlja na čitanje i pisanje, kao nastavak veštinama govora i slušanja u nižim razredima. Štaviše, uloga ALT nastavnika je da podstiču komunikaciju između učenika stvaranjem interaktivnih i učenicima interesantnih aktivnosti. U većini

škola zastupljeni su i časovi dodatne nastave iz engleskog jezika ili klubovi za one učenike koji žele dalje usavršavanje iz engleskog jezika, odnosno prelazak na sledeći nivo. Takođe u nižim i višim srednjim školama u Japanu postoje i sportske aktivnosti u koje se takođe uključuju ALT nastavnici, kako bi i na taj način podstakli učenike na razvijanje komunikativnih sposobnosti na engleskom jeziku.

2.4.3.2. Razvijanje akademskih sposobnosti ²⁴

Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana (MEXT) određuje kurikulum kao opšte standarde za sve škole, od obdaništa do viših srednjih škola kako bi se organizovao program u školama, a sve sa istim ciljem: da se obezbedi utvrđen standard u obrazovanju širom zemlje.

Ispravka kurikuluma vrši se svake desete godine. Kurikulum za osnovne i niže srednje škole prerađen je marta 2008. godine. Novi kurikulum nastavlja da razvija učenike u smislu Zest-a (pozitivna psihologija) zasnovanog na obrazovnim principima u osnovama obrazovanja.

Novi kurikulum osavremenjuje sadržaj obrazovanja i povećava broj časova sa posebnim naglaskom na jednakost između usvajanja osnovnih znanja i veština, kao i podsticanja na mogućnost razmišljanja, donošenja odluka i sopstvenog izražavanja.

Kako bi se nesmetano uveo Novi kurikulum, MEXT takođe radi na inicijativi proširenja administrativnih sistema, kao i nastavnih sredstava, štaviše, i obezbeđivanja kvaliteta i dovoljnog broja udžbenika.

²⁴<http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303755.htm> 20. 05. 2015.

Od 2007. fiskalne godine MEXT je sproveo nacionalno testiranje iz matematike i japanskog jezika među učenicima 6. razreda osnovne škole i 3. razreda niže srednje škole.

Rezultati su otkrili da je bilo grešaka u upotrebi znanja i veština. Obrazovna politika i nastava u školama se poboljšava na osnovu ovih rezultata.²⁵

Ono što je prethodilo uvođenju Novog kurikulumu 2002. godine bilo je predstavljanje planova kao podrške školama od strane Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana, kako bi se pružila podrška školama i nastavnicima, uključujući i izdavanje priručnika za aktivnosti na engleskom jeziku za osnovne škole („*Practical Handbook for Elementary School English Activities*”). Ovaj priručnik je izdala Centralna uprava, ali su mnoga vežbanja nastala na lokalnom nivou (u školama). Neke od pilot škola su počele da se bave izradom materijala i planova časova, tražeći nove pristupe nastavi učenja stranih jezika. Informacije iz ovih pilot škola su bile dostupne drugim školama putem otvorenih prezentacija izveštaja pilot škola i drugih oblika razmene informacija (Butler, 2007).

Novi kurikulum uveden 2002. godine omogućio je školama da uvedu aktivnosti na engleskom jeziku od 3. razreda i to u okviru integrisanih aktivnosti. Međutim, učitelji u okviru svog obrazovanja nemaju sertifikate za nastavu stranih jezika, tako da je većina njih nesigurna kada je reč o nastavi engleskog jezika (Butler, 2004).

Prema dostupnim informacijama Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana samo 3% nastavnika, odnosno učitelja u osnovnim školama ima ELT (*English Language Teaching*) sertifikat, odnosno sertifikat za predavanje engleskog jezika. Štaviše, ne postoji dovoljno seminara za usavršavanje nastavnika i

²⁵ http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_011.pdf 20.05.2015.

učitelja na engleskom jeziku. Ministarstvo podstiče timsku nastavu, ali je odgovornost prepustilo školama i nastavnicima.

Kako bi pomogao učiteljima, MEXT je odlučio da određen broj „DŽET“ (eng. *JET*) učesnika uključi u rad u osnovnim školama, kao i da dozvoli da nastavnici sa diplomom za rad na sekundarnom stepenu obrazovanja podučavaju u osnovnim školama.

Ovi napori bili su deo master plana za nastavu engleskog jezika koje je MEXT predstavio 2003. godine pod nazivom „*Akcionni plan za kultivisanje Japanaca sa sposobnošću upotrebe engleskog jezika*”. Međutim, ovi pokušaji od strane centralnih vlasti nisu zadovoljavali potrebe lokalnih vlasti i škola. Lokalne vlasti su uposlile asistente - nastavnike sa engleskog govornog područja kojima je engleski maternji jezik, u okviru DŽET programa.

2.4.3.3. Novi kurikulum za osnovne škole o nastavi engleskog jezika

Upustvo Novog kurikuluma ističe sledeće:

Od nastavnika ili onih koji učestvuju u nastavi aktivnosti na engleskom jeziku očekuje se da kreiraju nastavne planove i da izvode nastavu. Treba uvrstiti i ALT - nastavnike, odnosno sarađivati sa izvornim govornicima na engleskom jeziku, kao i ljudima koji tečno govore engleski jezik (MEXT: 2008 c, 34).

MEXT (2008c, 2009) objašnjava da je potrebno uzeti u obzir sledeće u nastavi engleskog jezika:

- Pripremati svrsishodne teme i aktivnosti koje privlače pažnju učenika
- Razvijati pozitivnu atmosferu za učenje kako bi se učenici ohrabрили da aktivno učestvuju u komunikaciji.
- Obezbediti izlaganje učenika engleskom jeziku

- Očekuje se da HRT - nastavnici izvode nastavu, ističe Nikoshi (2009).

Prema uvidu u Novi kurikulum (MEXT, 2011) četvrto poglavlje kurikulumu za osnovne škole odnosi se na nastavu stranih jezika, odnosno aktivnosti na stranom jeziku. U ovom odeljku istakli bismo opšte i posebne ciljeve i sadržaj Novog kurikulumu.

Opšti ciljevi nastave stranih jezika tiču se „stvaranja komunikativnih sposobnosti na stranom jeziku kod učenika i razvijanje razumevanja jezika kultura kroz raznovrsna iskustva, gajenje pozitivnih osobina kroz komunikaciju, kao i približavanje glasova i osnovnog izražavanja na stranom jeziku.²⁶ Kada je reč o nastavi stranih jezika u 5. i 6. razredu, ističe se da bi nastavu trebalo držati u vezi sa jasno definisanim ciljevima, kako bi se pomoglo učenicima da budu aktivno uključeni u komunikaciju na stranom jeziku. Izdvajamo sledeće: „Učenici treba da dožive radost komunikacije na stranom jeziku, da aktivno slušaju i govore na stranom jeziku, kao i da nauče važnost verbalne komunikacije, dok bi nastavu trebalo držati kako bi se produbilo iskustveno razumevanje jezika i kultura Japana i stranih zemalja.” (MEXT, 2011). Ono što je takođe važno navesti jeste cilj upoznavanja sa glasovima i ritmom stranog jezika, kao i razvijanja svesti o različitosti između japanskog i stranog jezika i različitih mišljenja kao i načina razmišljanja. Izneli bismo i kulturološki aspekt među ciljevima nastave stranog jezika u okviru Novog kurikulumu: „Iskusiti komunikaciju sa ljudima iz različitih kultura, kao i produbiti razumevanje kulture” (MEXT, 2011).

Kada je reč o onom delu Novog kurikulumu koji se odnosi na izradu planova časova i upotrebe sadržaja, navodi se da bi pre svega trebalo da „engleski bude izabran za aktivnosti na stranom jeziku”, kao i da bi, uzimajući u obzir mogućnosti učenika i lokalne zajednice, „svaka škola trebalo da napravi ciljeve za aktivnosti na stranom

²⁶ http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf 20.05.2015.

jeziku za svaki razred ponaosob i da radi na njihovom ostvarivanju u periodu od dve školske godine” (MEXT, 2011).

U skladu sa nastavom koja se tiče jezika i kulture nastavnici bi trebalo da ih povežu sa sadržajem koji se odnosi na komunikaciju, čime bi nastavnici trebalo da pokušaju da učenike usmere tako da „razumeju jezik i kulturu iskustveno, izbegavajući da detaljno objašnjavaju ili usmeravaju učenje napamet” (MEXT, 2011).

Dalje se navodi da bi nastava u vezi sa sadržajem i aktivnostima trebalo da bude „u skladu sa interesovanjima učenika”, kao i da je potrebno uložiti poseban napor kako bi se povećao efekat učenja, korelativnim učenjem onog što su učenici učili iz drugih predmeta, kao što su japanski jezik, muzičko, likovno i ručni rad.

Učitelji ili nastavnici koji su zaduženi za aktivnosti na stranom jeziku bi trebalo da kreiraju nastavni plan i program i izvode nastavu. Treba posebno uložiti napor u smislu uključivanja u nastavu što većeg broja ljudi, a to se može obezbediti pozivanjem maternjih govornika stranog jezika ili kooperacijom sa ljudima koji žive u blizini, a koji imaju visok nivo znanja stranog jezika, u skladu sa mogućnostima lokalne zajednice.

Dalje se daje savet nastavnicima kod predstavljanja novog nastavnog sadržaja. Na primer, „kada se uče glasovi, nastavnici bi trebalo da aktivno koriste audio-vizuelne materijale, kao što su CD i DVD - materijali. Audio-vizuelni materijali bi trebalo da budu birani u skladu sa trenutnim mogućnostima kada je reč o učenicima, školi i lokalnoj zajednici.” (MEXT, 2011) Takođe, na osnovu ciljeva moralnog vaspitanja trebalo bi izvoditi nastavu aktivnosti na stranom jeziku.

Novi kurikulum ističe kao važnu tačku pružanje mogućnosti učenicima da se oprobaju u komunikaciji na stranom jeziku, uz trud nastavnika u odabiru adekvatnih izraza, sa posebnom pažnjom na razvojne faze učenika i fokusiranjem na glasove i slova stranog jezika i na reči kao dodatna sredstva oralne komunikacije, pokušavajući

da učenike ne opterete previše. S obzirom na to da je neverbalna komunikacija takođe veoma važno sredstvo komunikacije, nastavnici bi trebalo uz pomoć gestova pomognu učenicima da razumeju njihovo značenje.

Ono što je posebno interesantno istaći jeste deo kurikuluma koji se tiče kulturnog aspekta, gde se posebno naglašava da bi trebalo omogućiti učenicima „produbljivanje razumevanja ne samo stranog jezika i kulture, već i japanskog jezika i kulture kroz aktivnosti na stranom jeziku.” U svakom aspektu japanskog obrazovnog sistema, pa i u okviru nastave na stranom jeziku neguje se sopstvena kultura i sopstven identitet, bez posebnog naglašavanja ili, slobodno možemo tvrditi, ograničenog, anglofone kulture.

Kada je reč o aktivnostima u petom razredu osnovne škole, u kurikulumu se navodi da bi, pre svega, uzimajući u obzir činjenicu da učenici prvi put uče strani jezik, nastavnici trebalo da uvode osnovne izraze u vezi s poznatim stvarima i događajima i uključe ih u komunikativne aktivnosti čime bi došlo do interakcije s drugim učenicima. Nastavnici bi trebalo da uključe učenike u one aktivnosti u kojima mogu upoznati strani jezik ili aktivnosti koje su u vezi s njihovim privatnim ili školskim životom.

Na osnovu učenja u petom razredu, u šestom razredu nastavnici bi trebalo da uključe učenike u komunikativne aktivnosti, fokusirajući se na njihovu međusobnu interakciju, uključujući interkulture aktivnosti, a kao dodatne aktivnosti onim aktivnostima koje se tiču života učenika kod kuće i u školi (MEXT, 2011).

U kurikulumu za niže srednje škole, devetom odeljku koji se tiče nastave stranih jezika (engleskog, kako to MEXT savetuje) dati su opšti ciljevi, a kao glavni cilj ističe se „razvijanje osnovnih komunikativnih sposobnosti kao što su slušanje, govor, čitanje i pisanje, produbljivanje razumevanja jezika i kulture i podsticanje pozitivnog odnosa prema komunikaciji kroz strane jezike” (MEXT, 2011a).

Od nastavnika se pre svega očekuje da omoguće učenicima da razumeju namere govornika dok slušaju engleski jezik, kao i da iznose svoja mišljenja koristeći engleski jezik, a takođe i da im stvore neku vrstu navike za upoznavanjem sa čitanjem na engleskom jeziku, te da im pruže mogućnosti razumevanja namera pisca putem čitanja na engleskom jeziku (MEXT, 2011a).

U sedmom razredu, koji smo obuhvatili ovim istraživanjem, mi zaista nismo naišli na ovaj deo kurikuluma u praksi, a takođe ni onaj deo koji se tiče „prilagođavanja i upoznavanja učenika sa pisanjem na engleskom jeziku i mogućnost da pišu na engleskom jeziku o svojim razmišljanjima” (MEXT, 2011a), kako to stoji u zvaničnom kurikulumu za niže srednje škole.

Sledeće jezičke aktivnosti bi trebalo da budu u upotrebi u periodu od 3 godine kako bi se razvijala veština upotrebe engleskog jezika, što bi omogućilo učenicima da razumeju engleski jezik, kao i da se izražavaju na engleskom jeziku, a tiče se niže srednje škole.

Kada je reč o razvijanju jezičke veštine slušanja, navodi se da su glavni elementi nastave praćenje osnovnih karakteristika engleskih glasova, kao što su „akcenat, intonacija i pauze i pravilno slušanje engleskih glasova, zatim slušanje govornog ili pisanog jezika, kao i pravilno razumevanje informacija, slušanje pitanja i zahteva i adekvatno odgovaranje na njih, a pre svega razumevanje sadržaja i glavnih delova ili važnih tačaka” (MEXT, 2011a).

U vezi sa razvijanjem veštine govora, nastava bi, prema uputstvima iz Novog kurikuluma trebalo da se odvija tako da se učenici upoznaju sa „osnovnim karakteristikama engleskih glasova, kao što su akcenat, intonacija i pauze i pravilan izgovor engleskih glasova (Standardni izgovor, glasovne promene kao rezultat

povezivanja reči, osnovni akcenti u rečima, frazama i rečenicama, osnovne intonacije u rečenici i osnovne pauze u rečenicama.)” (MEXT, 2011a).

U ovom odeljku se dalje ističe da je potrebno pospešivati kod učenika „pravilan govor o sopstvenim mislima i osećanjima ili činjenicama, ili onom što su učenici čitali ili slušali” (MEXT, 2011). Istakli bismo da u praksi, kako smo to mogli primetiti u okviru istraživanja nastavnicima to teško polazi za rukom zbog prilične nesigurnosti japanskih učenika kod izražavanja na engleskom jeziku, te imamo primere uniformnosti u govoru ili napamet naučenih fraza ili delova dijaloga, a primećeni su jer se ponavljaju često, tako da i jednostavan govor na zadatu temu, koji se navodi kao jedan deo ciljeva u okviru razvijanja veštine govora, izgleda napamet naučen.

U kurikulumu se ističu i sledeći ciljevi kod razvijanja veštine čitanja: „raspoznavanje slova ili simbola i pravilno čitanje na engleskom jeziku, čitanje u sebi sa razmišljanjem o pisanom sadržaju i čitanje naglas kako bi se predstavio sadržaj, precizno razumevanje glavnih delova priče ili važnijih delova deskriptivnog teksta, razumevanje namera pisca u tekstu, kao što su poruke i pisma i odgovaranje na adekvatan način, a samim tim mogućnost izražavanja sopstvenog slaganja/ neslaganja, kao i razloga za to.” U sedmom razredu, ili prvom razredu niže srednje škole u Japanu, s obzirom na nivo jezika koji učenici poseduju, apsolutno nismo naišli na to da nastavnici obuhvataju ovaj deo kurikuluma u pravom smislu te reči, jer, kako će kasnije biti reči u odeljku ovog rada koji se tiče analize udžbenika, deskriptivni tekstovi su na daleko nižem nivou od očekivanog za ovaj razred i ovaj nivo znanja.

Kada je reč o razvijanju veštine pisanja, ona je obuhvaćena kurikulumom u smislu da učenici pre svega treba da „razlikuju slova ili simbole i pravilno pisanje sa posebnom pažnjom na razmak između reči, pravilno pišu rečenice sa posebnom pažnjom na povezivanje reči.” Ovaj deo se nama čini veoma interesantnim, imajući u

vidu da japanski učenici prvo uče dva svoja pisma - hiraganu i katakanu, a zatim i kinesko pismo - kanđi, koji su ustvari zvanični u Japanu, a takođe u pisanju ne postoji razmak između reči, kao ni interpukcija koja je u upotrebi u Zapadnim zemljama (osim nekoliko, takođe kineskih znakova interpukcije), i iz tog razloga ovo smatramo donekle opravdanim, iako je reč o prvom razredu niže srednje škole, ali smo takođe mišljenja da, ukoliko bi se nastava engleskog jezika odvijala drugačije u nižim razredima, ovaj segment kurikuluma bi se mogao svrstati u niže razrede, jer bi učenici u tom slučaju ranije ovladavali poznavanjem slova i simbola, te znakova interpukcije na engleskom jeziku. Dalje se navodi i „vođenje beleški ili pisanje sopstvenih utisaka - slaganja ili neslaganja i razloga za to u vezi sa onim što učenici čitaju ili slušaju, pisanje o svojim mislima i osećanjima u vezi sa temama, kao npr. šta se dešava ili šta je neko iskusio u svakodnevnim situacijama, kao i pisanje sastava sa posebnom pažnjom na povezivanje rečenica kako bi se precizno prenele nečije misli i osećanja čitaocu (čitaocima)” (MEXT, 2011a), a sve ovo se mnogo bolje primenjuje u višim razredima niže srednje škole.

Kod prezentovanja jezičkih aktivnosti u toku nastave u okviru perioda od tri školske godine nastavnici bi trebalo da obrate pažnju na sledeće tačke: aktivnosti u kojima, na primer, učenici upotrebljavaju jezik kako bi delili svoje misli i osećanja međusobno. U isto vreme, nastavnici bi trebalo da organizuju aktivnosti kako bi učenici razumeli i uvežbali jezičke elemente navedene u prethodnim odeljcima kurikuluma. Takođe se navode i aktivnosti u kojima, na primer, učenici u stvari upotrebljavaju jezik kako bi razmenjivali misli i osećanja međusobno, sa posebnim akcentom na izvođenje onih jezičkih aktivnosti u kojima bi morali da razmišljaju kako da se izražavaju na način primeren određenoj situaciji i uslovima, sa usredsređivanjem na određene jezičke situacije i funkcije jezika (MEXT, 2011a).

U okviru funkcija jezika naročito se ističu situacije u kojima se upotrebljavaju utvrđeni izrazi: pozdravi, predstavljanje, telefonski razgovor, kupovina, pitanja i davanje pravca kretanja, zatim situacije koje se dešavaju u svakodnevnom životu učenika kod kuće i u školi, kao i u lokalnoj zajednici.

U Kurikulumu je dat poseban odeljak za prvi razred niže srednje škole u kom se navodi da učenje jezika u ovom razredu predstavlja neku vrstu „osnove za komunikativne sposobnosti kao što je pozitivan stav prema komunikaciji, a koji se formira u osnovnoj školi, kroz aktivnosti na stranom jeziku” (MEXT, 2011a). U tom smislu, dalje se ističe, „jezičke aktivnosti bi trebalo izvoditi sa već poznatim jezičkim situacijama, uzimajući u obzir i funkcije jezika, a u ovoj fazi učenja, teme bi trebalo uzimati iz života učenika, kao i u vezi sa njihovim osećanjima” (MEXT, 2011a).

U vezi sa obradom jezičkih elemenata, kurikulum propisuje da bi „jezičke aktivnosti trebalo sprovoditi na takav način da je gramatika u službi komunikacije, na osnovu ideje da gramatika „podupire“ komunikaciju, kao i da bi trebalo uzeti u obzir da se instrukcijom ne objašnjavaju gramatički pojmovi ili razlikovanje u upotrebi, već se ukazuje na stvarnu upotrebu gramatičkih jedinica” (MEXT, 2011a).

Kurikulum takođe propisuje da nastava treba da se izvodi „s ciljem svesnosti razlika između engleskog i japanskog jezika u smislu reda reči u rečenici, modifikacije i ostalih aspekata, sa osmišljavanjem onih instrukcija koje bi imale efekta kako bi učenici razumeli jedinstvene osobine engleskog jezika, kao što je organizovanje gramatičkih jedinica na kohezivan način” (MEXT, 2011a).

U vezi sa izradom planova časova i obrade sadržaja u kurikulumu se navodi da uzimajući u obzir mogućnosti učenika i lokalne zajednice, svaka škola ponaosob treba da odredi ciljeve stranih jezika za sve razrede na svrsishodan način i da se potruži da ih ostvari u periodu od tri školske godine. Takođe se navodi i da bi jezički elementi

trebalo da se obrađuju postepeno – od lakših ka težim, a prema fazi učenja, odnosno razredu. MEXT više puta naglašava značaj ukazivanja na razlike između japanskog i stranog, engleskog jezika, te da bi „trebalo u nastavu uvesti i fonetsku transkripciju kao dodatnu aktivnost kod izgovora”, ali vodeći računa da, kod učenja alfabeta, bude moguće učenje pisanih slova sa naročitom pažnjom na sposobnosti učenika, tako da oni ne budu preopterećeni” (MEXT, 2011a). Ovo, svakako, ide u prilog „opuštenom” vidu obrazovanja koje MEXT zastupa. U novom kurikulumu koji se tiče nastave engleskog jezika u nižoj srednjoj školi posebno se ukazuje na poboljšanje kvaliteta nastave upotrebom rečnika, sredstava kao što su kompjuteri, komunikacione mreže i sličnih nastavnih sredstava, sa naročitim naglaskom na kooperaciju sa maternjim govornicima engleskog jezika. Prema ovom kurikulumu od nastavnika se očekuje da koriste inovacije u okviru različitih načina učenja, inkorporišu rad u paru, grupni rad, itd. (MEXT, 2011a).

Kada je reč o nastavnom materijalu, kurikulum propisuje da bi nastavnici trebalo da posebnu pažnju obrate na aktuelne jezičke situacije i funkcije jezika kako bi sveobuhvatno razvijali komunikativne sposobnosti kao što su slušanje, govor, čitanje i pisanje. Nastavnici bi takođe trebalo da uvode posebne teme u skladu sa nivoom napredovanja učenika, kao i njihovim interesovanjima, obuhvatajući one teme koje se odnose na svakodnevni život, osobine i običaje, priče, geografiju, istoriju, tradicionalne kulture i prirodne nauke ljudi širom sveta, fokusirajući se na govornike engleskog jezika i Japance.

Detaljno je opisana i svrha upotrebe materijala, da bi trebalo da budu od koristi kod jačanja razumevanja različitih načina razmišljanja i gledišta, razvijajući mogućnosti donošenja suda i razvijanja senzibiliteta, kod produbljivanja razumevanja načina života i kulture stranih zemalja i Japana sa razvijanjem interesovanja za jezik i

kulturu, kao i poštovanja prema njima. Takođe se ističe i da bi „materijali bi trebalo da koriste u svrhu produblivanja internacionalnog razumevanja u širokom smislu, povećavajući svest učenika da su oni sami Japanci koji žive u globalnoj zajednici i razvijajući kod njih duh međunarodne saradnje.” (MEXT, 2011a)

Analizirajući japanski Novi kurikulum, naišli smo na deo koji se tiče nastave drugih stranih jezika koja „treba da prati opšte ciljeve i sadržaje instrukcija za engleski jezik i da bi, načelno, trebalo izabrati engleski jezik. Od velike važnosti za kurikulum je i naročito usmeravanje nastavnika na korelaciju engleskog jezika i moralnog vaspitanja, „imajući u vidu njihovu povezanost” (MEXT, 2011a).

Opšti ciljevi nastave integrisanih studija u okviru kojih se izučava engleski jezik kao strani tiču se omogućavanja učenicima da razmišljaju na svoj način o životu kroz krossintetičke studije i učenje uviđanjem uz razvijanje osobina i mogućnosti koje su potrebne za pronalaženje sopstvenih zadataka, učenje i sopstveno mišljenje, donošenje proaktivnih odluka, kao i bolje rešavanje problema. U isto vreme trebalo bi da usvoje navike učenja i razmišljanja, razvijajući posvećenost rešavanju problema i aktivnosti učenja uviđanjem na kreativan i kooperativan način. Svaka škola bi trebalo da postavi ciljeve časova integrisanih studija.

Kod izrade rasporeda, u kurikulumu se navodi da bi opšti plan i godišnji program trebalo da uključuju ciljeve i sadržaj, osobine, mogućnosti i sklonosti učenika koje bi trebalo razvijati, aktivnosti, nastavne metode, sisteme i planove evaluacije ishoda učenja, obezbeđujući povezanost sa svim obrazovnim aktivnostima u školi. Uzimajući u obzir mogućnosti lokalne zajednice, škole i učenika, u svakoj školi bi trebalo da se izvode obrazovne aktivnosti koje obiluju inovacijama kao što su krosjezičke studije koje prevazilaze predmete i časove, kao i dodatna nastava. Prema Novom kurikulumu nastavnici bi, takođe, trebalo da ulože napor kod povezivanja znanja i veština usvojenih

u okviru svakog predmeta, moralnog vaspitanja, aktivnosti stranih jezika i posebnih aktivnosti, kao i da ih upotrebe u učenju i životu tako da ta znanja i veštine mogu biti sveobuhvatno primenjeni. Dalje se ističe da bi nastavnici trebalo da sprovede svrsishodne nastavne aktivnosti zasnovane na opštim ciljevima, kao i ciljevima i sadržajima postavljenim od strane svake škole, sa posebnom pažnjom na razlike u ciljevima i sadržaju svakog predmeta, moralnog vaspitanja, aktivnosti stranih jezika i posebnih aktivnosti. Od škola se takođe očekuje i povezanost između moralnog vaspitanja i časova integrisanih studija (MEXT, 2011a).

Kurikulum takođe nalaže da „u toku izvođenja nastave koja je u vezi sa internacionalnim razmevanjem, nastavne aktivnosti bi trebalo izvoditi na način koji bi omogućavao učenicima da iskuse i istraže život i kulture u inostranim zemljama, radeći na rešavanju problema i aktivnostima učenja uviđanjem” (MEXT, 2011a).

Stern i drugi (1992) smatraju da je jedna od teškoća u nastavi engleskog jezika EIU (eng. *English for International Understanding*) nedostatak standardnog rasporeda i nastavnog procesa.

Našim istraživanjem pokušali smo objasniti sledeća pitanja:

(1) U kojoj meri aktivnosti na engleskom jeziku doprinose ispunjavanju zahteva japanskog obrazovnog sistema, kao i (2) Koji su to faktori koji omogućavaju ili inhibiraju učenje kroz aktivnosti na engleskom jeziku?

Pre svega pregledom literature i sprovedenih istraživanja došlo se do saznanja da interakcija i razumevanje jezika i kulture utiče na trenutni razvoj aktivnosti na stranom jeziku. Takođe je utvrđeno da različiti socijalni faktori utiču na aktivnosti na engleskom jeziku.

U intervjuu sa nastavnicima u osnovnim školama u opštinama dolazi se do zaključka da oni nastoje da usmere aktivnosti na engleskom jeziku ka drugim

predmetima koji se predaju u njihovoj školi, a takođe i da ih povežu sa onim temama o kojima se govori u društvu, pre nego da engleski jezik izučavaju kao zaseban predmet, već više kao deo drugih predmeta ili aktivnosti (Murayama, 2000).

U tom smislu, Oka i Kanamori (2007) takođe ističu da postoji i mnogo drugih predmeta u školskom kurikulumu, te da treba biti svestan da je osnovnoškolsko obrazovanje, uključujući i aktivnosti na stranom jeziku, deo celokupnog obrazovanja. „Učenici osnovne škole treba da odrastaju kroz „intelektualno obrazovanje, moralno i fizičko vaspitanje“, što je i cilj osnovnoškolskog obrazovanja. Osnovnoškolsko obrazovanje ima značajnu ulogu u razvijanju „socijalnosti” i osobina da se postane „nezavistan učenik“ (Oka i Kanamori 2007:84).²⁷

Kurikulum se revidira u proseku jednom u deset godina kako bi se prilagodio potrebama svog doba. MEXT (2001a) ističe da su dva elementa glavne tačke izmene kurikuluma iz 1998. godine:

1. Bez pritiska
2. „Zest” (pozitivna psihologija života)

Centralni Savet obrazovanja (1996a) po kome je zasnovan kurikulum iz 1998. godine opisuje razloge zbog kojih se ističu ova dva elementa. Prvo, ističe se da su današnja deca primorana da provode veći deo vremena na školske obaveze, privatne škole, kao i učenje kod kuće, što redukuje vreme spavanja. Centralni Savet obrazovanja ističe da veliki broj učenika ispoljava simptome stresa kao što je nesanica, lako umaranje, nedostatak želje za doručkom, vikanje, kao i lako frustriranje, itd. Drugo, Savet ističe da japansko obrazovanje teži jednostranom načinu predavanja. U bliskoj

²⁷ Prevela Yohei Murayama (2010), preuzeto iz: „*Issues and Conditions of English Activities in Elementary School in Japan: An Analysis in Kumamoto City Municipal Elementary Schools*“, Yohei Murayama, PhD, The University of York, Department for Educational Studies, October 2010.

budućnosti, međutim, ističe Centralni Savet, očekuje se da ćemo živjeti u društvu koje se brzo menja, a samim tim život postaje teži u takvom društvu.

S tim u vezi, Savet ističe da je potrebno da se deca razvijaju u smislu „Zest“ (pozitivne psihologije). Savet smatra dve tačke ključnim za „Zest“:

1. Mogućnost samostalnog shvatanja pojmova kao i dolazak do boljih rešenja.

2. Stvaranje izuzetne ličnosti koja je sposobna da se kontroliše, kooperativna, mislena i izuzetna, dobrog zdravlja i fizičke snage. (Central Council for Education (1996b)).²⁸

Na osnovu predloga Saveta „bez pritiska“ i „Zest“, Takashina (1999: 14) objašnjava da nekoliko politika predstavljeno kroz ova uputstva. Prvo, časovi subotom su ukinuti, a uveden je petodnevni školski sistem i, kao dodatak ovoj meri, opšti sadržaj nastave kroz predmete je smanjen 30%. Drugo, uključeni su časovi integrisanih studija, koji ističu uključivanje aktivnosti tipa učenje o lokalnoj hrani sa nastavnicima - gostima ili komunikaciju sa ljudima iz stranih zemalja, kako bi se ispunio kriterijum „Zest pozitivne psihologije“. Rezultati OECD Programa za Međunarodnu Proveru Učenika (PISA) iz 2003. godine pokazali su pad japanskih učenika na listi, što je dovelo do kritika da je to efekat Novog uputstva (Asahi Shimbun, 2004 i Fuji, 2005). Ovde bismo pre svega istakli ciljeve PISA testiranja:

„...PISA ima za cilj da oceni koliko su učenici usvojili znanja ili veština na kraju školske godine, a koje su im potrebne za potpuno učestvovanje u društvu“ (OECD, 2007: 4).

²⁸ Preuzeto iz: „*Issues and Conditions of English Activities in Elementary School in Japan: An Analysis in Kumamoto City Municipal Elementary Schools*“, Yohei Muryama, PhD, The University of York, Department for Educational Studies, October 2010., prev. Yohei Murayama.

„...Prva tri PISA testiranja su bila fokusirana na određenu oblast u okviru predmeta: čitanje (2000), matematika (2003), prirodne nauke (2006), takođe i 2009. godine, 2012. i 2015. godine” (OECD, 2007: 4).

Ministar prosvete se 2005. godine izvinio učenicima koji su učili po kurikulumu iz 1998. god i istaknuti su problemi tadašnjeg kurikuluma:

- Potreba „Zesta” nije shvaćena pravilno.
- Aktivnosti na časovima integrisanih studija nisu pravilno izvođene.
- Časovi integrisanih studija nisu se odnosili i na druge predmete.
- Broj časova nije adekvatan.
- Škole nisu svesne da je kvalitet vaspitanja kod kuće i u lokalnoj zajednici opao (Centralni Savet za obrazovanje, 2007: 17-19).

Vlada objašnjava značenje „mogućnosti razmenjivanja misli” na sledeći način: „razmenjivanje misli” je razvijanje sopstvenog izražavanja adekvatno koristeći jezik, kao i pravilno razumevanje stvari u odnosu sa drugima, poštujući poziciju i misli druge osobe. To je sposobnost japanskog jezika da se živi i radi u predstojećoj eri informaciono - intenzivnog i internacionalnog društva, a takođe je veoma važno da se izgradi i ličnost učenika. Kako ističe Murayama (2009), ovo objašnjenje ukazuje na to da se pod „sposobnostima razmenjivanja misli” smatraju „komunikacione veštine” na časovima engleskog jezika.

2.4.3.4. Pitanja u vezi sa komunikativnim veštinama na engleskom jeziku

Kao što smo već videli u prethodnim odeljcima, važnost komunikativnih veština na engleskom jeziku je često isticana u izveštajima nacionalnog Saveta u vezi sa engleskim jezikom za internacionalno razumevanje u Japanu:

- Razvoj sadržaja, metoda i obrazovne sredine razvijale su veštine stranog jezika posredstvom komunikacije (Centralni Savet za obrazovanje, 1974)
- Komunikativne veštine sa ciljem upotrebe u međunarodnom okruženju zasnovane na razumevanju različitih kultura (Ad Hoc, Savet obrazovanja, 1987)
- Razvoj osnovnih jezičkih veština, sposobnosti samoizražavanja i ostalih komunikativnih veština sa ciljem izražavanja svojih misli i namera uz poštovanje pozicije drugih u međunarodnom okruženju (Centralni Savet za obrazovanje, 1996)

Smatra se da Japanci u međunarodnom okruženju jednostavno prihvataju zahteve drugih bez izražavanja sopstvenog mišljenja u većini slučajeva. Štaviše, veoma je popularno mišljenje da je Japancima potrebno znanje komunikativnih veština na engleskom jeziku kako bi se oslobodili japanskog stila komunikacije.

Nacionalni jezički Savet (2000) (Japan) ističe da je veoma važno razumeti japanski stil komunikacije sa strancima. Savet smatra da je to iz razloga jer je japanski stil komunikacije težak za razumevanje, kao i da je često pogrešno razumevanje prilikom komunikacije između Japanaca i ljudi iz drugih zemalja. Takođe, Savet preporučuje da Japanci ne koriste japanski stil komunikacije oslanjajući se na prećutno razumevanje značenja „između redova”, već da bi se trebalo izražavati na jasniji način gde je potrebno. Međutim, ističe Arai (1997), Japanci bi tako smatrali svoju komunikaciju inferiornom u odnosu na zapadni način komunikacije. Honna (1997) takođe smatra da ne bi bilo adekvatno da Japanci upotrebljavaju stil komunikacije na engleskom jeziku kada govore engleski. On smatra da bi Japanci trebalo da eliminišu engleski stil komunikacije, te da budu sigurni i da istaknu japanski stil komunikacije.

Međutim, postoje velike razlike u komunikativnim stilovima između Japanaca i drugih naroda.²⁹

Machi (1998) smatra da „komunikacija zahteva kolaboraciju” (Machi, 1998: 65). Ona opisuje da su greške u komunikaciji problemi obe strane u komunikaciji, te da bi bilo potrebno da obe strane preuzmu odgovornost, kao i da sarađuju kako bi izgradili bolji odnos promenama u sopstvenom načinu komunikacije. Kao što je već više puta istaknuto, Japanci bi trebalo da slede izvesne standarde u komunikaciji na engleskom jeziku. Ali, u diskusijama u vezi sa engleskim jezikom za međusobno razumevanje ističe se da ne bi bilo adekvatno preuzeti u potpunosti američki ili engleski stil komunikacije. Umesto toga, potrebno je objašnjavati učenicima da nije potrebno da Japanci eliminišu sopstveni stil komunikacije. Na primer, uvođenje američkih gestova čini se kao najinteresantnije na časovima engleskog jezika u japanskim osnovnim školama, jer zapravo ta vrsta dopune vežbanju podstiče učenike da prihvate i usvoje američku kulturu. Štaviše, bilo bi potrebno da nastavnici upotrebljavaju što više gestova, bez njihovog uvežbavanja, te da ističu kako nije potrebno upotrebljavati ih u komunikaciji na engleskom jeziku.

Jedan od ciljeva nastave engleskog jezika u Japanu u osnovnim školama jeste i pozivanje stranaca u škole i predstavljanje japanske kulture. Međutim, čini se da kulturalni ciljevi sadrže i stereotipe.

Pošto je vokabular u osnovnoj školi ograničen, ponekad nastavnici teže da upotrebljavaju veoma proste rečenice, kao što su „Japanese eat rice every day”, što se, iako nastavnici toga veoma često nisu svesni, smatra preteranom generalizacijom.

²⁹ Preuzeto iz: Yohei Murayama: „*Issues and Conditions of English Activities in Elementary School in Japan: An Analysis in Kumamoto City Municipal Elementary Schools*“, Yohei Muryama, PhD, The University of York, Department for Educational Studies, October 2010.

2.4.3.5. Odnos između EIU i EA

Na osnovu istorijskog pregleda, u ovom delu rada bavićemo se nastavom engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu. Našu pažnju naročito ćemo usmeriti na sledeće:

- Odnos između engleskog jezika za međunarodno razumevanje i aktivnosti na engleskom jeziku³⁰ u sadašnjem obrazovnom sistemu
- Trenutna pozicija aktivnosti na engleskom jeziku
- Pitanja u vezi sa aktivnostima na engleskom jeziku

EIU je jedna od tema časova Integriranih studija (*sougouteri na gakasyu no jikan*). U osnovnoj školi, prema kurikulumu engleski se najčešće uči u okviru međunarodnog razumevanja (EIU). Prema uputstvu sprovođenja Novog kurikuluma (MEXT, 2001b: 122) aktivnosti bi trebalo da uključuju eksperimentalno učenje, adekvatno osnovnoškolskom uzrastu, u kojima su učenici izloženi stranom jeziku i upoznati sa kulturom i svakodnevnim životom inostranih zemalja.

Iako se opisane aktivnosti odnose na „konverzaciju na stranom jeziku“, Vlada je dala preporuke da se bira engleski jezik u 2007, iz razloga jer je engleski najčešće u upotrebi u Aziji i ima široku upotrebu u svetu (Centralni Savet za obrazovanje, 2007).

Iako je nastava engleskog jezika, odnosno aktivnosti na engleskom jeziku veoma popularna, časovi su najčešće kritikovani. Na primer, MEXT (2005) ističe da se aktivnosti na engleskom jeziku u okviru časova integriranih studija „oduzimaju“ od engleskog jezika za međunarodno razumevanje sužavajući aktivnosti na engleskom

³⁰ eng. *English for International Understanding*, autorka će koristiti originalni akronim EIU u daljem radu.
eng. *English Activities*, autorka će koristiti originalni akronim EA u daljem radu.

jeziku - engleskog za međunarodno razumevanje kao iskustvo razmenjivanja sa strancima.

2.4.4. Vrste učenja engleskog jezika u osnovnoj školi

Prema Reeves (1989), nastava stranih jezika na osnovnoškolskom nivou je podeljena na ove kategorije: potpuna izloženost stranom jeziku (eng. *total immersion*), delimična izloženost stranom jeziku (eng. *partial immersion*), FLES (eng. *Foreign Language in the Elementary school* - strani jezik u osnovnoj školi - prev.aut.) - učenje na osnovu sadržaja, FLES učenje bez sadržaja (regularni FLES) i FLEX (iskustveno/istraživačko učenje stranog jezika).

Kod potpune izloženosti stranom jeziku nastava se odvija u potpunosti na stranom jeziku, jeziku cilju. (Reeves, 1989). Strani jezik je po Metu (Met, 1993) nosilac, a ne subjekt u nastavi. Po autorima Curtain i Pesola (1994: 30) ciljevi programa sa metodom potpune izloženosti stranom jeziku jesu funkcionalna kompetencija na drugom jeziku, vladanje sadržajem kroz - kulturnim razumevanjem i savlađivanje znanja u okviru umetnosti engleskog jezika.

Delimična izloženost stranom jeziku razlikuje se od potpune u tome da se 50% konverzacije u toku jednog školskog dana izvodi na maternjem jeziku od početka. U delimičnoj izloženosti stranom jeziku, jezici se uvek predaju na maternjem jeziku učenika (Met, 1993).

Regularni FLES (eng. *Foreign language in the Elementary school*) programi se pre svega koncentrišu na razvoj veština slušanja i govora, kao i kulturološke svesnosti. Gramatika se uči indirektno, a ne putem direktnih instrukcija (Reeves, 1989).

FLES program uključuje nastavu koja se održava 3 - 5 puta nedeljno (u proseku 75 minuta nedeljno). Kako ističu Curtain i Pesola, cilj FLES programa je funkcionalno odlično znanje stranog jezika (Curtain and Pesola, 1994:30).

Kod FLES programa - učenja na osnovu sadržaja, u nastavi je u upotrebi strani jezik za učenje predmeta iz redovnog školskog kurikuluma, kao što su društvene nauke i matematika. Međutim, fokus nije na jezičkoj nastavi (Reeves, 1989).

Centralni Savet za obrazovanje (2007) ističe da je FLEX iskustvena aktivnost kao uvođenje stranog jezika. Cilj FLEX programa je povećanje motivacije i usađivanje značaja komunikacije na stranom jeziku, kao i produbljivanje razumevanja maternjeg jezika. FLEX zauzima u proseku 1% - 5% ukupnog broja časova nedeljno (Centralni Savet za obrazovanje).

FLEX programi se izvode odvojeno iz razloga jer odlično vladanje jezikom nije cilj. S obzirom na to da aktivnosti na stranom jeziku - engleskom, nisu samostalan predmet u školama u Japanu, da se definišu kao iskustveno učenje, štaviše, možemo smatrati da pripadaju FLEX- u.

Kaneshige i Naoyama (2008) smatraju da je nastava engleskog jezika u Japanu kritikovana iz razloga slabih komunikativnih veština u poređenju sa učenicima u drugim zemljama, kao i velikog broja učenika koji imaju odbojnost prema engleskom jeziku. (Kaneshige i Naoyama u Uenishi et al. (2012: 29).

U Japanu engleski jezik je uveden na osnovu pilot - programa u dve osnovne škole 1992. godine. Rezultati pilot - programa pokazali su da je engleski adekvatan za učenike na osnovnoškolskom nivou (MEXT, 1993).

Centralni Savet za obrazovanje je 1996. godine istakao da je veoma važno utvrditi način uvođenja nastave stranog jezika na osnovnoškolskom nivou. Na osnovu rezultata pilot - škola i mišljenja stručnjaka, Savet je zaključio da učenici mogu biti izloženi

nastavi engleskog jezika, načinu života i kulturama u različitim zemljama u okviru časova integriranih studija, kao dela engleskog jezika za internacionalno razumevanje u osnovnoj školi. Engleski jezik nije uveden kao poseban predmet na osnovnoškolskom nivou iz sledećih razloga: ukupan broj časova bi dodavanjem novog gradiva učenicima bio povećan, dok, na drugoj strani, obrazovna politika zahteva smanjenje broja časova i pažljiv odabir obrazovnog sadržaja. Razvoj Japanaca je važniji na osnovnoškolskom nivou obrazovanja, dok se veruje da bi napredak u smislu nastave stranih jezika trebalo da bude na srednjoškolskom nivou i kasnije (Centralni Savet za obrazovanje, 1996).

U vezi sa uvođenjem nastave engleskog jezika, MEXT je doneo konkretan plan za svaki nivo obrazovanja. Specifičan cilj nastave engleskog jezika u osnovnim školama bio je da se očekuje da jednu trećinu ukupnog broja časova drže nastavnici iz inostranstva, ljudi koji dobro govore engleski jezik ili nastavnici engleskog jezika koji rade u srednjim školama.

Donete su mere za postizanje tog cilja, a tiču se povećanja broja nastavnika engleskog jezika - asistenata, ALT nastavnika - izvornih govornika engleskog jezika koji rade u okviru DŽET programa (eng. *JET: Japan Exchange and Teaching Programme*³¹) i povećanja broja ljudi koji tečno govore engleski jezik.

Savet lokalnih vlasti za međunarodne odnose (eng. *The Council of Local Authorities for International Relations - CLAIR*) sprovodi ovaj program u saradnji sa organizacijama lokalnih vlasti i vladinim ministarstvima (Clair, 2009). Ugovorni period za strane nastavnike jezika - asistente traje 3 - 5 godina.

Kao drugu meru koju je MEXT preduzeo istakli bismo uključivanje lokalnog zaposlenog stanovništva da asistiraju nastavnicima 2002. godine. Do 2005. godine ovaj program je trebalo da uključi 50000 ljudi. Takođe je iste godine postalo moguće da čak

³¹ Program razmene i podučavanja (prev.aut.)

i oni nastavnici bez diplome mogu predavati u školi, uz uslov da poseduju različita iskustva ili posebne veštine (MEXT, 2003b).

Ove inicijative Ministarstva dovele su do sve većeg broja škola u kojima se održava nastava engleskog jezika u okviru aktivnosti na engleskom jeziku i 2008. godine MEXT (2008b) je objavio da se u 2007. godini u 97% opštinskih osnovnih škola održava nastava engleskog jezika.

Centralni Savet za obrazovanje je 2007. godine istakao razloge nastave engleskog jezika u osnovnoj školi:

„U našoj zemlji nastava stranog jezika treba da počne u nižoj srednjoj školi gde učenici uče osnovne pojmove, kao što su pozdravi i predstavljanje.” Te aktivnosti su, čini se, adekvatne za osnovnoškolski nivo. Zatim, nastava stranog jezika u nižoj srednjoj školi najviše je usredsređena na aktivnosti slušanja i govora. Štaviše, čitanje i pisanje su takođe uključeni u nastavu.

Međutim, neki stručnjaci veruju da je veoma teško od početka učenja obuhvatiti sve četiri veštine zajedno. Imajući to u vidu veoma je važno postaviti osnovu kroz izlaganje engleskom jeziku i iskustvene aktivnosti na engleskom jeziku u osnovnoj školi i samim tim postaviti osnovu za razvijanje komunikacionih veština u srednjoj školi. Ipak, veoma je teško da učenici osnovne škole ostanu zainteresovani ukoliko moraju da upamte različite izraze za situacije sa kojima se verovatno neće susreti u svakodnevnom životu.

Veoma je teško razvijati interesovanje za razumevanjem strukture engleskog jezika jer je za to potrebno posedovati sposobnost apstraktnog razmišljanja. Ističe se da je najbitniji cilj komunikacija sa ALT - nastavnicima i drugima.

Iz tih razloga nastava stranog jezika u osnovnoj školi ne treba da obuhvata učenje gramatike u nižim razredima srednje škole, već treba da razvija razumevanje o jezicima

i kulturama uključujući i japanski, kao i aktivnost u komunikaciji i razvijanje svesti za jezike, osnove za učenje jezika iz širokog dometa izbora kao i osećaja internacionlizma, uz prirodnu sposobnost fleksibilnosti kod učenika (Centralni Savet za obrazovanje, 2007: 62 - 63).³²

U Novom kurikulumu engleski jezik na osnovnoškolskom nivou je nazvan „aktivnosti na stranom jeziku”. Međutim, Centralni Savet za obrazovanje ističe da bi engleski trebalo da se uči u osnovnoj školi, a ne na neki drugi jezik. MEXT (2008c) ističe da bi aktivnosti na engleskom jeziku trebalo da budu zastupljene 35 sati godišnje (1 čas nedeljno) u 5. i 6. razredu.

Nove aktivnosti na engleskom jeziku uključuju 3 cilja (MEXT, 2008: 7):

1. Produblјivanje razumevanja o jezicima i kulturama kroz iskustvene aktivnosti za upotrebu stranog jezika.
2. Razvijanje aktivnog stava u komunikaciji uz upotrebu stranog jezika.
3. Upoznavanje sa glasovima i osnovnim izrazima uz upotrebu stranog jezika.

Kod elemenata 1 i 3 ističu se sledeće tačke:

- Upoznavanje sa glasovima i akcentima stranog jezika, razumevanje razlika između japanskog i stranog jezika, svest o bogatstvu jezika.
- Razumevanje razlika u odnosu na Japan, u smislu načina života, običaja i događaja i svesti o različitim stavovima i načinu razmišljanja.

U okviru aktivnosti na stranom jeziku, aspekti života, običaji, dešavanja, itd. biće istraživani i u Japanu, a ne samo u stranim zemljama.

Ovi elementi bi trebalo da se odnose i na učničke navike u ishrani, igrama, dešavanjima u lokalnoj zajednici. Takođe se očekuje da će učenici postati svesni

³² Preuzeto iz „*Issues and Conditions of English Activities in Elementary School in Japan: An Analysis in Kumamoto City Municipal Elementary Schools*“, Yohei Muryama, PhD, The University of York, Department for Educational Studies, October 2010., prev. Yohei Muryama.

različitih stavova i načina razmišljanja kroz aktivnosti na stranom jeziku kao i da će produbiti razumevanje sopstvene kulture i neke druge kulture. Veoma je važno da se ovi elementi obrađuju putem iskustvenih aktivnosti, a ne kroz klasičnu obradu - frontalno.

Veoma je važno da učenici pokušaju da se izražavaju kao i da razmenjuju misli među sobom. Kako bi se pomoglo učenicima da razvijaju dobre odnose među sobom, potrebno je razvijanje komunikativnih veština upotrebom jezika. Štaviše, veoma je važno učenike uputiti da sami postanu svesni različitih izraza i gramatike kroz komunikaciju, a ne putem implicitnog objašnjavanja gramatičkih jedinica. Veoma je važno da učenici imaju iskustva i sa teškoćama u komunikaciji, kao i da budu svesni da teškoće postoje.

Ono što bi trebalo istaći je da aktivnosti na engleskom jeziku do sada nisu imale za cilj razvijanje jezičkih veština, već aktivan stav ka komunikaciji (MEXT, 2001b i Centralni Savet za obrazovanje, 2007).

Koncept komunikativne kompetencije u okviru metodike nastave engleskog jezika zasniva se na polju lingvistike (Hatekeyama: 1996), a kompetencija se odnosi na dva elementa. Jedan se odnosi na sam jezik kao što su znanje, gramatika i jezičke veštine. Drugi elemenat odnosi se na upotrebu jezika, na primer strategije.

Prema Murayama (2009) ove dve komponente je prvi istakao Hymes (1972), koji je definisao kompetenciju kao znanje i sposobnost upotrebe, imajući u vidu da kompetencija obuhvata ne samo lingvističko znanje, već i sposobnost upotrebe jezika. Ta sposobnost se, objašnjava isti autor, naziva „prikladnost” (eng. *appropriateness*), a koja predstavlja sposobnost upotrebe prikladnih sadržaja u odnosu na situacije, kao i znanje kao vrstu kompetencije u vezi sa situacijama i rečeničnim odnosima u njima. (Hymes: 1974)

Pravila „prikladnosti“ se usvajaju kao deo sopstvenih koncepcija i značenja u vezi sa određenim formama govora i sa samim aktom govorenja. (Hymes, 1974: 93 - 94).

Satoshi Hashimoto (Hashimoto, 2004) ističe da su Japanci su slabi u komunikaciji sa stranim jezicima. Oni su nisko rangirani na međunarodnim testiranjima iz engleskog jezika. Uopšteno govoreći, japanskim studentima osnovnih studija bilo bi potrebno još dve godine intenzivnog učenja kako bi dostigli značajan nivo kompetencije na engleskom jeziku.

U okolnostima nove ekonomske krize i globalizovanog biznisa, znanje engleskog jezika je od vitalnog značaja za većinu Japanaca. Ministarstvo prosvete je kreiralo dugoročni plan sa ciljem podizanja nivoa znanja engleskog jezika u Japanu.

Iako će biti potrebno puno vremena, nastava engleskog jezika u Japanu konačno ide u pravom smeru, smatra Hashimoto (2004). Međutim, ističe Hashimoto, drugi jezici stavljaju se po strani, što umanjuje mogućnost učenja drugog stranog jezika na trećem stupnju obrazovanja.

Iz tog razloga, jezičke politike Saveta Evrope bi mogle obezbediti novi model za nastavu evropskih jezika u Japanu, a uvođenje novog modela pomoglo bi da se osavremeni nastava jezika naročito modernih evropskih jezika u Japanu, zaključuje isti autor (Hashimoto, 2004).

Veoma je važno istaći i poruke premijera u vezi sa japanskim ciljevima u 21. veku iz januara 2000. godine, kojoj značaj dajemo zbog naglašavanja važnosti uvođenja engleskog jezika:

„Napretkom globalizacije i informaciono - tehnološkom revolucijom porasla je potreba za nivom izuzetnosti.”

Ne samo da ta izuzetnost iziskuje ovladavanje informacionom tehnologijom, već i da svi Japanci usvoje znanje engleskog jezika, ne samo kao stranog jezika, već

internacionalnog lingva franka.³³ Štaviše, znanje engleskog jezika kao internacionalnog lingva franka obezbeđuje ključne veštine za spoznavanje i pristup svetu.

Premijer takođe dodaje:

...Trebalo bi da razmišljamo o organizovanju časova engleskog jezika u skladu sa realnim nivom znanja učenika, a ne razreda u školi, poboljšavajući nastavu i ciljeve procene nastavnika engleskog jezika, uz povećanje broja stranih nastavnika engleskog jezika i ugovarati sa školama jezika da izvode časove engleskog jezika...“

...Dugoročno, moglo bi biti moguće da engleski jezik postane zvanično drugi jezik, ali bi o tome trebalo razgovarati na nacionalnom nivou...“

...To nije samo pitanje nastave stranog jezika, to treba shvatiti kao strateški imperativ...“, zaključuje japanski premijer u vezi sa strategijama za učenje engleskog jezika u Japanu.

2.4.5. Upotreba udžbenika u nastavi engleskog jezika u Japanu

U Japanu aktivnosti na stranom jeziku (jap. *Gaikokugo Katsudo*) su uvedene jednom nedeljno u petom i šestom razredu u svim osnovnim školama u Japanu 2011. godine. Međutim, engleski jezik se u nekim školama učio jednom nedeljno neformalno.

Posle uvođenja nastave engleskog jezika, veći broj nastavnika je bio veoma zabrinut kada je nastava engleskog jezika u osnovnim školama u pitanju iz mnoštva razloga, kako ističu autori i istaknuti stručnjaci iz oblasti nastave engleskog jezika u Japanu Uenishi, Hosaka i Akase (Koji Uenishi³⁴, Yoshio Hosaka³⁵ and Masaki Akase³⁶, 2012) :

- 1) Kurikuluma,
- 2) Obuke nastavnog osoblja
- 3) Adekvatnih udžbenika
- 4) Integracija sa drugim udžbenicima za niže srednje škole

³³Lingua Franca

³⁴ Institute for Foreign Language research and Education, Hiroshima University

³⁵ Faculty of Foreign Language Department of English language, Takushoku University

³⁶ Nagano Prefectural Akaho Senior High School

Kako smatra Okuno (2009), još u Meidži periodu u Japanu (1868-1912). ukazalo se na veliki niz problema kod uvođenja nastave engleskog jezika u osnovnim školama. Neki od ovih problema ticali su se odnosa između engleskog i japanskog jezika, potrebnom za obuku nastavnog kadra kao i integracije sa udžbenicima za niže srednje škole. Slični problemi ostali su nerešeni i u sadašnjosti.

U Japanu su u svim osnovnim i srednjim školama (višim i nižim) u upotrebi udžbenici odobreni od strane Vlade, odnosno Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana. Takođe su u upotrebi i udžbenici privatnih izdavača, kojima se dozvoljava izvesna sloboda u stilu predstavljanja, odnosno obrade nastavnog sadržaja, ali moraju biti u skladu sa upustvima i kurikulumom. Dozvola se izdavačima daje posle evaluacije tekstova od strane stručnjaka i savetnika Ministarstva prosvete, a konačnu dozvolu daje savet istraživača, savetodavnog organa Ministarstva. Privatne izdavačke kuće izdaju udžbenike i ti udžbenici u Japanu su besplatni.

Kada je reč o udžbenicima za više razrede srednje škole, uključujući i udžbenike za nastavu engleskog jezika, odluke o autorizaciji se donose u školskim upravama regionalno, a na opštinskom nivou kada govorimo o udžbenicima za osnovne škole i niže razrede srednje škole.

MEXT je 2009. godine predložio da nastavnici koriste takozvane „Sveske za engleski” (jap. *Eigo noto*) u osnovnim školama. Nažalost, odluku o uvođenju ovih udžbenika donose škole, stoga su neke školske uprave odlučile da se u školama koje pripadaju njima ne upotrebljavaju ovi udžbenici, dok druge imaju plan njihove upotrebe. Stoga teško je urediti razlike u nastavnim pristupima u čitavoj zemlji (Torikai: 2009). Ovaj predlog Ministarstva prosvete donela je konfuziju u vezi sa nastavom budućih učenika niže srednje škole.

Danas, iako se „*Eigo Noto*” udžbenici nazivaju radnim sveskama, u upotrebi su kao udžbenici u osnovnim školama u Japanu. Međutim, Ministarstvo prosvete je objavilo da je izbor stvar i dogovor nastavnika hoće li ili ne koristiti „*Eigo noto*” udžbenik. Engleski jezik nije obavezan predmet u osnovnim školama već se izvodi kao „aktivnosti na stranom jeziku”!³⁷

Dnevne novine „*The Japan Times*” (2011) u svojim člancima o uvođenju nastave engleskog jezika ističu strah nastavnika zbog nedovoljnog stručnog usavršavanja i sigurnosti³⁸. U članku se navodi primer 29 - godišnje nastavnice u osnovnoj školi u Tokiju, te njenom zabrinutošću, kao i njenih kolega, naročito starijih kolega, koji nisu predavali jezik, niti studirali na fakultetu. U članku se takođe ističe i zabrinutost velikog broja nastavnika.

Fukada u ovom članku takođe ističe jaku podršku roditelja i javnosti kada je reč o uvođenju nastave engleskog jezika, dok sa druge strane eksperti na polju metodike nastave engleskog jezika smatraju da samo 1 čas engleskog jezika nedeljno neće biti dovoljan za jezičko napredovanje učenika.

Profesor Haruo Erikawa (*The Japan Times*, 2011), profesor predmeta nastave engleskog jezika na Wakajama univerzitetu³⁹ smatra da 1 čas nedeljno nije dovoljan: „Sa jednim časom nedeljno jednako je sipanjem vode po pustinji”.⁴⁰

³⁷ „*Eigo Noto*” u sebi sadrže puno slika i samo nekoliko reči i rečenica na engleskom jeziku. Zasnovana su na stavu Ministarstva prosvete da će na ovaj način, putem ovakvog formata udžbenika, učenici 5. i 6. razreda biti zainteresovani kada je reč o jeziku – cilju, kao i da će im se engleski jezik u osnovnoj školi na ovaj način više približiti.

Isti pristup iskorišćen je i sa udžbenicima za niže srednje škole pod nazivom „*New Horizon*”. Razlog odabira ovih udžbenika leži u činjenici da su upravo oni najpopularniji odobreni udžbenici u nižim srednjim školama. S obzirom na uzrast i nivo znanja u Japanu, u 5. i 6. razredu osnovne škole u upotrebi su udžbenici „*Eigo Noto 1, 2*” dok je u 1. 2. i 3. razredu niže srednje škole u upotrebi „*New Horizon English Course 1,2 i 3*”.

³⁸ Tokashiro Fukada: Are schools ready for English?, 26.02.2011.

<http://www.japantimes.co.jp/news/2011/02/26/news/are-schools-ready-for-english/#.VeTqs0w0G4x> 15. 08. 2015.

³⁹ Wakayama University (<http://www.wakayama-u.ac.jp/en/>)

⁴⁰ *The Japan Times*: 26.02.2011.

Japan umnogome zaostaje za svojim susedima kada je reč o uvođenju nastave engleskog jezika u mlađim razredima, što je očigledno u različitim statističkim podacima. (TOEFL, 2005)

TOEFL ⁴¹ podaci za 2004-2005 pokazuju da je Japan na pretposlednjem mestu u Aziji, sa prosečnim brojem poena 191, jedno mesto iznad poslednje Severne Koreje. Takođe se i 2006. godine navodi „potreba za plasiranjem nastave engleskog jezika kao nacionalne strategije i ulaganjem u internacionalizaciju japanskog naroda”.⁴²

Dalje, u članku se navodi da je 97,8% osnovnih škola planiralo uvođenje nastave engleskog jezika u 5. i 6. razredu osnovne škole.

Nastava engleskog jezika je dugo bila obavezna u nižim srednjim školama, ali ti časovi nisu u potpunosti novi u većini osnovnih škola upravo zbog koncepta „integrisanih studija”, koji je uveden 1998. godine.

Iako nije posebno naglašeno učenje stranih jezika, veliki broj osnovnih škola opredelio se za konverzijske časove engleskog jezika.

U članku⁴³ se navodi 27- godišnji nastavnik u osnovnoj školi u prefekturi Kanagava koji smatra da većina nastavnika nema samopouzdanja kada je reč o nastavi engleskog jezika, što je očigledno u različitim statističkim podacima. Prema obrazovnom istraživačkom i razvojnom institutu Benesse⁴⁴(2010), jula i avgusta 2010. godine sprovedeno je istraživanje među 4709 nastavnika osnovne škole, 68,1% nastavnika je izjavilo da nema puno ili nema uopšte samopouzdanja u predavanju engleskog jezika. Neki nastavnici osećaju strah zbog sopstvenog lošeg znanja engleskog jezika, a samim tim i učenici neće biti zainteresovani za učenje engleskog

⁴¹ <http://www.japantimes.co.jp/news/2011/02/26/news/are-schools-ready-for-english/#.VeTqs0w0G4x15.08.2015>.

⁴² Ministar obrazovanja, Izveštaj o jeziku iz 2006. godine.

⁴³ <http://www.japantimes.co.jp/news/2011/02/26/national/are-schools-ready-for-english/26.02.2011>

⁴⁴ <http://berd.benesse.jp/english/>

jezika. Takođe, kao veliki nedostatak ističe se i nedostatak stručnog usavršavanja nastavnika.

Prema Benesse istraživanju⁴⁵ u periodu od aprila 2009. godine i avgusta 2010. nastavnici su dobili samo 6, 8 sati stručnog usavršavanja u svojim školama, a više od 20% nastavnika je odgovorilo da uopšte nemaju sate stručnog usavršavanja (Benesse, 2010).

Kao probleme sa kojima se susreću, 57,95% koordinatora kurikuluma je istaklo problem nedostatka vremena za unapređivanje nastavnog materijala i pripreme za časove. Više od 75% nastavnika je čak predložilo da bi engleski trebalo da predaju predavači posebno obučeni za nastavu.

Profesor Erikawa sa Wakajama univerziteta⁴⁶ smatra da je veoma teško da nastavnici i učitelji predaju engleski jezik jer ga nisu učili jezik duži vremenski period (The Japan Times, 2011). Na primer, prosek godina nastavnika u osnovnim školama u Osaki je 50. To znači da oni nisu učili engleski 30 godina, od vremena kad su diplomirali, ističe Erikawa. Po njemu, ovo nije prvi pokušaj uređenja nastave engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou. Časovi engleskog jezika uvedeni su sredinom Meidži perioda (1868 - 1912) u nekim osnovnim školama. Međutim, doneta je odluka da se vrlo brzo nastava engleskog jezika obustavi jer je kurikulum bio „beskoristan”. On je takođe izneo svoju zabrinutost da se ista greška ne ponovi (Erikawa u The Japan Times, 2011).⁴⁷

Eksperti u Japanu ističu da bi se na duži vremenski period moglo više uraditi po pitanju kvaliteta nastave engleskog jezika, prvenstveno povećanjem nedeljnog fonda časova na najmanje 3 časa nedeljno, time bi učenici opuštenije pristupali nastavi

⁴⁵ <http://www.japantimes.co.jp/community/2014/12/28/issues/the-year-in-education-after-all-the-talk-can-japan-walk-the-walk-in-2015/#.VeN86Ew0G4x> 28.12.2014

⁴⁶ Wakayama University (<http://www.wakayama-u.ac.jp/en/>)

⁴⁷ <http://www.japantimes.co.jp/news/2011/02/26/national/are-schools-ready-for-english/26.02.2011>

engleskog jezika u srednjoj školi, a naročitu pažnju bi trebalo obratiti na povećanje obima gradiva, smatra profesor nastave engleskog jezika na Aojama Gakuin Univerzitetu - Mitsue Alen Tamai (The Japan Times, 2011). Ona takođe iznosi mišljenje da bi Vlada trebalo da uvede časove engleskog jezika na ranijem stepenu obrazovanja, odnosno u mlađim razredima, upravo zbog činjenice da deca mogu sa lakoćom prepoznati i učiti nepoznate glasove na stranom jeziku. Profesor Tamai takođe ističe da bi Vlada trebalo da radi više na unapređivanju i jačanju nastave engleskog jezika u školama, tako da neće biti velikih praznina u kompetenciji učenika. U protivnom, dok će sa jedne strane bogatiji učenici imati dovoljno časova engleskog jezika, sa druge strane oni koji to nisu biće zapostavljeni, dodaje prof. Tamai (The Japan Times, 2011).

U članku⁴⁸ ističe se da se nastava engleskog jezika održava u okviru časova konverzacije od 5. razreda osnovne škole. Međutim, Savet za reforme engleskog jezika, postavljen od strane Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije (MEXT) 2014. godine predstavio je preporuke u vezi sa načinom na koji bi se poboljšala nastava engleskog jezika u Japanu, ističući značaj slušanja i govora na engleskom jeziku i plan je da se engleski jezik uvede od 3. razreda osnovne škole, kao i da postane obavezan predmet u 5. razredu osnovne škole od 2020. godine, te da se učini pomak u smislu poboljšanja nastave u srednjoj školi i kod evaulacije prilikom upisa na fakulteta. Takođe se pominje i unapređenje stručnog usavršavanja nastavnika i procesa nastave.

U članku⁴⁹ se navodi i istraživanje koje je MEXT sproveo među učenicima osnovne i srednje škole i u okviru kog se došlo do saznanja da se učenici osnovne škole

⁴⁸ The Japan Times, „*The Year in Education: After all the talk, can Japan walk the walk in 2015?*“ 28.12.2014. <http://www.japantimes.co.jp/community/2014/12/28/issues/the-year-in-education-after-all-the-talk-can-japan-walk-the-walk-in-2015/#.VeN86Ew0G4x> 28.12.2014.

⁴⁹ The Japan Times, „*The Year in Education: After all the talk, can Japan walk the walk in 2015?*“ <http://www.japantimes.co.jp/community/2014/12/28/issues/the-year-in-education-after-all-the-talk-can-japan-walk-the-walk-in-2015/#.VeN86Ew0G4x> 28.12.2014.

više raduju nastavi engleskog jezika u odnosu na učenike u nižim srednjim školama, kao i da učenici koji su počeli da ranije uče engleski jezik, bolje savladavaju umetničke veštine koje se izvode na japanskom jeziku.

U međuvremenu, bez obzira na to što je smanjen broj nastavnika jezika - asistenata (ALT nastavnika) do 2011. godine, u ovom trenutku taj broj je 4500 iz 42 zemlje, pod sponzorstvom MEXT-a. U isto vreme, MEXT je fokusiran na razvijanje „gurobaru jinzaï”, odnosno Japanaca sa svestranijim međunarodnim stavovima⁵⁰. Takođe se u ovom trenutku nastoji da obezbedi dodatna podrška učenicima u smislu kohezivnijeg kurikuluma kod predmeta kao što je engleski jezik, navodi se u članku.

U članku dnevnog lista „*The Japan Times*” pod nazivom „Razočaravajući nivo engleskog jezika”⁵¹ ističe se da je na osnovu podataka Ministarstva obrazovanja, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana iz februara 2015. godine, test iz engleskog jezika u srednjim školama pokazao loše rezultate u odnosu na zadate ciljeve.

U vezi sa tim, zastupa se mišljenje da je sistemu nastave engleskog jezika u Japanu potrebna reforma. Poteškoće sa veštinama kao što su govor i pisanje ponovo otkrivaju da se u nižim i višim srednjim školama nastava engleskog jezika odvija samo da bi se položili prijemni ispiti za upis na fakultete, umesto da se radi na učenju, funkciji i kreativnom engleskom jeziku. Govor i pisanje zahtevaju stalno vežbanje, čak i na nižim nivoima. Učenici nemaju dovoljno vežbi iz govora i pisanja. Govor i pisanje moraju se usvojiti iz realnog konteksta.

Takođe, navodi se u članku, učenicima je potrebno aktivno i redovno vežbanje kako bi ostvarili stvarnu, sadržajnu komunikaciju na engleskom jeziku, onu komunikacija koja u sebi sadrži smisleni sadržaj, podstiče radoznalost, a samim tim i

⁵⁰ Prevod autora.

⁵¹<http://www.japantimes.co.jp/opinion/2015/03/28/editorials/disappointing-levels-english/#.VhwUvUw0G4z>
28.09.2015.

učenje jezika. Međutim, razočaravajući rezultati testiranja upravo pokazuju da je potrebno vremena kako bi se ovi predlozi sproveli u okviru nastave engleskog jezika u državnim školama.

U članku se takođe ističe da je u okviru istraživanja 60% učenika odgovorilo da ne voli učenje engleskog jezika. Međutim, ukoliko su učenici izloženi adekvatnom učenju engleskog jezika, neće biti toliko otpora, navodi se dalje u članku.⁵² Otpor učenika prema učenju engleskog jezika svakako pokazuju rezultati onih učenika koji nisu dobili ni 1 poen za veštinu pisanja i govora. Ovakvi testovi ne pokazuju detalje o nastavi u učionici, ali, svakako, pokazuju da su nastavi engleskog jezika u Japanu potrebne reforme.

Prema izveštajima iz 2013. godine Japan je zauzeo 40. mesto od 48 nacija i regiona na TOEIC testu (eng. *Test of English for International Communication*) 2013. godine, što je još jedna u nizu godina sa veoma lošim uspehom. Prema organizatorima testiranja, ističe se u dnevnom listu „*The Asahi Shimbun*”,⁵³ Japanci su u proseku imali 512 od 990 poena, prema izveštaju Instituta za međunarodnu poslovnu komunikaciju⁵⁴ iz 2013. godine.

Japan je 2012. godine na listi od 45 zemalja zauzeo 39. mesto na testiranju iz engleskog jezika za nematernje govornike. Problem Japanaca koji su pristupili testu bi možda mogle biti njihove praktične veštine na engleskom jeziku, ističe se u izveštaju.

Prema kontinentima, Evropljani su imali najbolje rezultate, a za njima slede Afrika, Severna Amerika, Azija i Južna Amerika, ističe Joshigaki u svom članku.

⁵²<http://www.japantimes.co.jp/opinion/2015/03/28/editorials/disappointing-levels-english/#.VhwUvUw0G4z> 28.09.2015.

⁵³ The Asahi Shimbun, „*Japan 40th out of 48*” in Funiko Yashigaki, http://ajw.asahi.com/article/behind_news/social_affairs/AJ201409100042, 10.09.2014.

⁵⁴ The Institute for International Business Communication

2.4.6. Neverbalna komunikacija

Proučavanjem preporuka za poboljšanje nastave engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu, kao jedne od oblasti koja naročito privlači pažnju kada je reč o efikasnim sredstvima na časovima u Japanu, i našu pažnju, upravo zbog činjenice da smo obzervacijom časova uočavali njenu naročitu upotrebu, jeste *neverbalna komunikacija*. Autor Steve Darn (Darn, 2006) ističe da: „Neverbalna komunikacija (govor tela, paralingvistika) predstavlja široku oblast, pre svega, naročito onih koje interesuju domeni adekvatnog poslovnog predstavljanja i interpersonalnih odnosa, pre nego nastavnika engleskog jezika, iako upotreba mimike i gestova u nastavi engleskog jezika potiču iz neurolingvistčkog programiranja” (Darn, 2006). Ovaj autor takođe ističe da važnost neverbalne komunikacije, kao pratioca govornog jezika ne sme biti potcenjena, imajući u vidu da se do 90% komunikacije odvija putem glasa, i to: tona, zvuka i niza pomoćnih sredstava, kao što su kinetika (pokret), haptika (dodir), okulesika (pogled), proksemika (prostor), kao i stav, čak i tišina:

Pogrešno tumačenje govora tela može biti posledica interkulturalnog nerazumevanja, dok njihov izostanak može biti protumačen kao zanemarivanje fonoloških karakteristika jezika. Uprkos tome, neverbalna komunikacija se samostalno retko podučava, osim uz govorne veštine, i samo nekoliko aktivnosti u učionici služe za uvežbavanje istih. Na sličan način, nije prihvaćeno da izrazi lica, pokreti i ostala neverbalna sredstva imaju formu, funkciju i značenje koja se razlikuju od kulture do kulture i mogu biti naučene na isti način u vezi kako sa strukturalnim, tako i funkcionalnim jezikom. Predstavljeno na pravilan način, u receptivne i produktivne svrhe, aspekti neverbalne komunikacije mogu nastavi jezika dati novu dimenziju, a samim tim i zabavna vežbanja u jezičkoj učionici (Darn, 2006).

Isti autor iznosi svoju kategorizaciju neverbalne komunikacije, putem aktivnosti na sledeći način: aktivnosti za uvežbavanje funkcije, zatim neverbalnog aspekta, te kombinaciju verbalne i neverbalne komunikacije, što može detaljnije biti predstavljeno na sledeći način (Darn, 2006):

- Aktivnosti kojima se uvežbava funkcija, kao što su slaganje, ravnodušnost ili obmana;
- Aktivnosti kojima se uvežbava čist neverbalni aspekt kao što je kretanje;
- Aktivnosti NLP - tipa, kao što su odraz govora tela;
- Aktivnosti koje kombinuju govor sa aspektima neverbalne komunikacije, kao što su izrazi lica i gestovi;
- Aktivnosti koje kombinuju strukturni i funkcionalni jezik sa adekvatnim neverbalnim potkrepljivanjem.

Darn (2006) iznosi da integrisanje neverbalne komunikacije u standardni višeslojni nastavni plan, kao i da su poslednja dva su verovatno najprihvatljivija i najpouzdanija načina, kako za nastavnike tako i za učenike i poželjno bi bilo da oni takođe dodaju i elemente drugačijih aktivnosti, naročito iz razloga jer su verbalna i neverbalna sredstva često komplementarna, a to bi mogao biti još jedan aspekt funkcije. Po njemu, „upotreba gestova, izraza lica, držanja tela, drugih sredstava, razlikuju se u različitim kulturama. Neki aspekti neverbalne komunikacije, štaviše, moraju se izučavati, najčešće na isti način kao i govorni jezik. Konstantna upotreba videa/ DVD-a je verovatno najbolji način predstavljanja konteksta, ali iziskuje puno vremena i ponekad nije praktična.” U suštini, nastavnik je najbolji izvor predstavljanja i modeliranja jezičke jedinice, zaključuje Darn (2006).

Sa tvrdnjom da se neverbalna sredstva najbolje obrađuju, a takođe i dobro uvežbavaju u kombinaciji sa govornim jezikom, autora Darna (2006), u potpunosti se slažemo i smatramo da bi trebalo da budu uvrstena u nastavni plan i program izučavanja jezika s kulturološkog aspekta.

3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

U ovom poglavlju biće predstavljene ciljevi istraživanja (Odeljak 3.1) koje je sprovedeno u toku 2010. godine, početkom 2011, u toku 2015. i početkom 2016. godine, a baziralo se na komparativnoj analizi nastave engleskog jezika u Republici Srbiji i Japanu, kao i rezultatima koji su pri tom dobijeni. Iznošenje hipoteza autorke rada dato je u narednom odeljku (Odeljak 3.2).

Sledi prikaz metodologije ovog naučnog rada (Odeljak 3.3), tehnike istraživanja (pododeljak 3.3.1), kao i strukture ispitanika u pododeljku 3.3.2. Zatim je dat opis upitnika ili anketnog lista (Odeljak 3.4.1). U narednom pododeljku (3.4.2) data su pitanja iz upitnika, dok je u pododeljku 3.4.3. predstavljena opservacija časova engleskog jezika.

3.1. Predmet i ciljevi istraživanja

Empirijsko istraživanje u ovom radu ima za cilj upoređivanje kvaliteta nastave engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Japanu i Srbiji, putem definisanja aktivnosti na času, uvođenja jezičkih veština i elemenata, interakcije između učenika i nastavnika, upotrebe maternjeg jezika na času, ocene kvaliteta nastave engleskog jezika, kao i same komunikacije, a na osnovu komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika s kraja 20. veka, a samim tim i prenošenje praktičnih znanja stečenih u Japanu, kako bi se poboljšao kvalitet nastave engleskog kao stranog jezika u Srbiji i obratno. Takođe, potrebno nam je i mišljenje nastavnika, te bi još jedan od ciljeva bio prikupljanje podataka od nastavnika u usmenoj (intervju) i pisanoj formi u vezi sa metodama koje koriste na časovima, kao i sopstvenim stavovima koji se tiču nastave engleskog jezika.

Cilj ovog rada je potvrditi ili opovrgavanje glavne hipoteze da se u Japanu, kao jednoj od ekonomski najrazvijenijih zemalja sveta⁵⁵ i zemlja sa najobrazovanijim i najpismenijim stanovnicima nastava engleskog, kao stranog jezika, izvodi po najsavremenijim nastavnim metodama i u skladu sa najnovijim didaktičkim i metodičkim principima.

Ono što je prethodilo istraživanju bile su detaljne pripreme, pre svega proučavanje literature iz ove oblasti, kao i neposredni razgovori sa japanskim profesorima univerziteta u Narutu, grupe za nastavu engleskog jezika, kao i sa samim nastavnicima osnovnih škola u Srbiji i Japanu, te nastavnicima nižih srednjih škola u Japanu, što smo objasnili kao ekvivalent viših razreda osnovnih škola u Srbiji u prvom delu ovog rada.

Istraživanje u Japanu, kao i opservacija časova engleskog jezika vršeni su u periodu od aprila 2010. do marta 2011. godine (jedna školska godina u Japanu). Istraživanje u Srbiji je izvedeno u periodu od septembra 2015. do februara 2016. godine. Sakupljeni podaci biće razvrstani i predstavljeni u narednom delu rada, na osnovu opservacionih beleški koje je autorka sama pripremila, na osnovu Opservacionog lista preuzetog iz knjige „*Learning Teaching*” Jima Scrivenera (1994) (v. Prilog 3) i na osnovu njih i drugih korišćenih mernih instrumenata i metodologija istraživanja biće doneti zaključci i sugestije, što bi trebalo da doprinese poboljšanju nastavnog procesa kao i daljim istraživanjima u nastavi engleskog jezika u Srbiji i Japanu.

Opservacija časova, kako u Japanu, tako i u Srbiji je uvek bila u saglasnosti sa direktorima škola i nastavnicima, a takođe su i učenici bili obavešteni o prisustvu autorke ovog rada, odnosno istraživanja. Takođe, autorka je bila prisutna i na nekoliko

⁵⁵ Prema podacima iz: UN (2014), CIA (2014), International Monetary Fund (2013 i 2015) i World Bank (2012).

časova čijoj opservaciji su prisustvovali i čitavi timovi profesora, studenata doktorskih i master studija sa univerziteta u Narutu, što je veoma česta praksa u Japanu, kao sastavni deo studija nastave engleskog jezika.

Osnovna hipoteza u istraživanju je da se u Japanu u okviru nastave engleskog jezika, imajući u vidu visoku razvijenost obrazovnog sistema i novih tehnologija, koriste najnovije nastavne metode i najsavremeniji principi.

S obzirom na to da je poznato da je tehnologija u Japanu jedna od najboljih u svetu, smatramo da je upotreba ovih tehnologija zastupljena i u školama, da je opremljenost škola u smislu nastave stranih jezika na daleko višem nivou od škola u Republici Srbiji.

Da bi se realizovali opšti i posebni ciljevi, autorka istraživanja opredelila se za kombinovane istraživačke postupke, odnosno kvalitativnu i kvantitativnu istraživačku metodologiju. Naime, autorka je pokušala da istraži, kroz opservaciju časova u različitim osnovnim školama u Japanu i Republici Srbiji, načine na koji su ostvareni ciljevi i načine rešavanja problema, kao i poboljšanja tehnika, a takođe i ostvarenost ciljeva postavljenih od strane Ministarstva obrazovanja, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Takođe, autorka je pokušala da objasni i otkrije aktivnosti na časovima, kao i upotrebu engleskog i japanskog jezika (kao maternjeg) u toku aktivnosti. Štaviše, u dosta slučajeva svoju pažnju usmerila je i na interakciju nastavnik – učenik.

3.2. Metodologija istraživanja

U ovom radu korišćen je metod triangulacije i to u obliku opservacije časova, vođenja beleški i intervjua u neformalnom razgovoru s nastavnicima, administratorima i učenicima, kako bi se došlo do što više dostupnih informacija.

Kako bi se na adekvatan način obavila uporedna analiza nastave engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu i Srbiji bilo je potrebno, pre svega, organizovati opservacije časova, s ciljem dobijanja realne situacije na časovima engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji i Japanu (takođe, u Japanu u nižim srednjim školama, što smo detaljnije objasnili u delu rada koji se tiče japanskog obrazovnog sistema). Autorka ovog rada obišla je škole i časove, što je do detalja opisano, s posebnim naglaskom na metode i tehnike koje su najčešće u upotrebi u nastavi engleskog jezika kao stranog u osnovnim školama u Japanu i u Srbiji, i njihovu adekvatnost u smislu postizanja zadatih ciljeva, a samim tim plana i programa propisanih od strane japanskog Ministarstva prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije i Ministarstva prosvete Republike Srbije.

Glavni deo ovog istraživanja je upitnik na koji su odgovore dali nastavnici zaposleni u osnovnim školama u Srbiji i Japanu i nižim srednjim školama u Japanu, a koji ćemo takođe izneti u ovom delu. Zatim sledi analiza opservacije časova, kao i analiza odgovora na upitnik koji se radio elektronskim putem i lično. Cilj upitnika je da se od strane nastavnika osnovnih škola u Srbiji i Japanu, kao i nižih srednjih škola u Japanu dobiju podaci na osnovu kojih bi se kreirala prava slika nastave engleskog jezika kao stranog, te upotrebe metoda i pristupa nastavi stranih jezika, načina prezentovanja gramatike, vokabulara, upotrebe i razvijanja veštine pisanja i na kraju, kao i ostvarivanja realne komunikacije na časovima. Kako bismo došli do ovih

podataka, podelili smo upitnik nastavnicima, ali i postavili upitnik na internet vebsajt, kako bismo dobili podatke iz Republike Srbije i Japana. Upitnik je popunio 41 nastavnik iz različitih gradova i osnovnih škola iz Srbije i 41 nastavnik iz osnovnih iz nižih srednjih škola (što smo objasnili da odgovara uzrastu viših razreda osnovne škole u Srbiji) iz Japana, dakle, ukupno 82 nastavnika se odazvalo našoj molbi da daju odgovore na pitanja iz upitnika.

Smatrali smo da veći broj pitanja sa mogućnošću otvorenih odgovora, odnosno odgovora sa obrazloženjima pruža nastavnicima veću mogućnost izražavanja sopstvenog mišljenja. Takođe, anonimnost je pružila veću otvorenost i iskrenost nastavnika, nego što bi to bilo u drugačijoj vrsti anketa, odnosno upitnika. Iz tog razloga smatramo odgovore iskrenim i realnim. Smatramo takođe da smo anonimnošću zaštitili privatnost nastavnika i škola u kojima rade.

Svi ispitanici (u Japanu i Srbiji) su nastavnici koji imaju između 25 i 58 godina, sa radnim iskustvom od 1 do 30 godina. U Srbiji je od 41 ispitanika 38 ženskog, a samo 3 muškog pola. U Japanu od 41 ispitanika 25 je ženskog, a 16 muškog pola.

Upitnik se sastoji od 27 pitanja. Na početku upitnika, nastavnicima je objašnjen cilj ankete i njena upotreba u naučne svrhe, kao i zadaci. Pitanja iz upitnika naveli smo u odeljku rada pod nazivom „Prilozi”. Pitanja bi trebalo da otkriju, pored metoda i pristupa koji su u upotrebi u nastavi engleskog jezika, ostvarenost plana i programa, odnosno ciljeva propisanih od strane Ministarstva prosvete u obe zemlje obuhvaćene istraživanjem, kao i upotrebu komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika, kao jednog od najviše preporučivanog pristupa s kraja 20. veka, a takođe i upotrebu maternjeg jezika od strane i nastavnika i učenika u nastavi. Validnost ovog istraživanja tiče se tačnosti dobijenih podataka.

Autorka je bila prisutna tokom svih časova opservacije. Vođene su beleške svih aktivnosti na časovima. Indirektan oblik intervjua sa nastavnicima im je omogućio da slobodno iznose svoja mišljenja i stavove prema nastavi engleskog jezika. Nastavnici nisu bili u potpunosti upoznati sa detaljima istraživanja, ali su im objašnjeni ciljevi, kako bi se došlo do realnije situacije na časovima. U toku istraživanja u Japanu, u osnovnim školama, pre svakog časa koji smo posetili, dobili smo detaljni plan časa, fotokopije jedinice koja se obrađuje iz udžbenika, kao i vežbanja, što je dato u priložima. U Srbiji nismo uvek dobijali detaljni plan časa, već je autorka sama vodila beleške o sledu aktivnosti na času. Aktivnosti na času su detaljno analizirane i zapisivane, a tok časa je pažljivo posmatran. U toku analize mogli smo razgovarati sa nasumično izabranim uzorkom učenika kako bismo došli do potrebnih podataka.

Odgovori na ova pitanja iz ankete i intervjua biće dati prilikom analize podataka koji su dobijeni istraživanjem. U narednim pododjeljcima će biti detaljno opisan sastav ispitanika, te anketni list, kao i opservacija časova engleskog jezika. Kada se u obzir uzme da je anketa urađena anonimno, smatra se da je validnost istraživanja na zadovoljavajućem nivou.

3.2.1. Struktura ispitanika

Ova studija obuhvata opservacije ukupno 24 časa i 454 učenika osnovne škole 2., 5., 6. i 7. razreda, kao i 41 nastavnika engleskog jezika - Japanaca, učitelja, nastavnika (ukupno 21) - asistenata (stranih predavača, najčešće sa engleskog govornog područja), kao i gostujućih nastavnika (ukupno 20). U Srbiji obuhvata isti broj časova u osnovnim školama „Nikodije Stojanović Tatko”, „Ratko Pavlović Čičko”, „9. oktobar” i „Milić

Rakić Mirko” u Prokuplju i 470 učenika osnovne škole 2., 5., 6. i 7. razreda, kao i 41 nastavnika engleskog jezika koji podučavaju engleski kao strani jezik širom Srbije.

Odgovore na pitanja iz upitnika dalo je ukupno 82 nastavnika, od čega 41 iz Srbije i 41 iz Japana. Svi nastavnici drže nastavu u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije, odnosno u osnovnim i nižim srednjim školama na teritoriji Japana (kada je reč o ispitanicima iz Japana).

Smatra se da je uzorak prigodan.

3.2.2. Opis anketnog lista

Anketni list za nastavnike sadrži 27 pitanja i sastoji se iz dva dela. (v. Prilog 1, 2)

Prvi deo jeste grupa pitanja opšteg karaktera i obuhvata pol, godine starosti, radno iskustvo u godinama i stručnu spremu. Druga grupa pitanja odnosi se na nastavu, nastavne aktivnosti, metode i pristupe u upotrebi, sa posebnim osvrtom na komunikativni pristup učenju, udžbenik i radnu svesku, kao i nastavna sredstva koja se koriste na časovima engleskog jezika u Srbiji i Japanu.

U okviru upitnika za nastavnike većina pitanja je otvorenog tipa, gde je nastavnicima dat prostor da objasne i izraze svoje mišljenje, te iskustva iz nastave i rada sa učenicima, sa ciljem da se pruže podaci o metodama i pristupima u nastavi engleskog jezika kao stranog u osnovnim školama u Japanu i Republici Srbiji, o aktivnostima na časovima, upotrebi maternjeg jezika od strane nastavnika i učenika, te vrsti uvođenja gramatičkih struktura i vokabulara, kao i korišćenju nastavnih sredstava. Takođe, u upitniku se nalaze i pitanja zatvorenog tipa, u kojima nastavnici treba da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora.

Ponuđeni odgovori su:

- a) uvek
- b) često
- c) ponekad
- d) retko
- e) nikad,

ili:

- 1) uopšte se ne slažem,
- 2) delimično se ne slažem,
- 3) nemam stav,
- 4) delimično se slažem,
- 5) u potpunosti se slažem.

Čak i kod ovako preciznih odgovora, odnosno pitanja zatvorenog tipa, kod nekih pitanja dodata je i mogućnost izražavanja mišljenja u okviru obrazloženja.

3.3. Opservacije časova engleskog jezika

U toku istraživanja u Srbiji i Japanu, autorka ovog rada je imala mogućnost da prisustvuje časovima kao posmatrač, i to u ukupno 4 osnovne škole u Srbiji i 9 osnovnih škola u različitim prefekturama na ostrvu Šikoku u Japanu. U Srbiji posmatranje časova engleskog jezika je obavljeno u 4 škole, ali sa istim brojem posećenih časova.

Iako su škole u Japanu podeljene na Osnovne škole (小学校 Shōgakkō) (do 6. razreda, odnosno uzrasta od 12 godina) i Niže srednje škole (中学校 Chūgakkō) (do uzrasta od 15 godina, tj. 7, 8, i 9. razred), pošto upoređujemo sa srpskim školskim sistemom, odnosno nastavom engleskog jezika u Srbiji, moramo naglasiti da je u Japanu osnovna škola od 1. do 6. razreda, a niži razredi srednje škole 7, 8. i 9. razred, a takođe i osnovne škole „Nikodije Stojanović Tatko”, „Ratko Pavlović Čićko”, „9. oktobar” i „Milić Rakić Mirko” u Prokuplju

4. ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

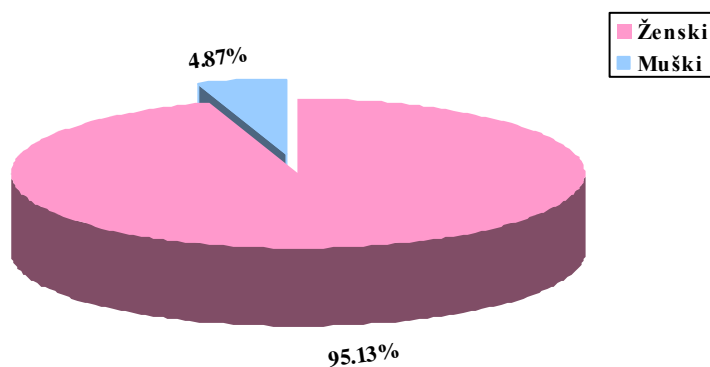
U ovom poglavlju biće predstavljena analiza podataka prikupljenih tokom istraživanja, koje smo podelili na dva dela, iz razoga jer je istraživanje sprovedeno u dve države - Republici Srbiji i Japanu. Upravo zbog toga, analizu dobijenih podataka predstavice u prvom delu, a ona se tiče odgovora i podataka iz Republike Srbije, a zatim iz Japana.

4.1. Rezultati i analiza rezultata istraživanja u Srbiji

Kao što smo već naveli u trećem poglavlju ovog rada, upitnik za nastavnike podeljen je u dve celine. U prvom delu na osnovu pitanja dobijeni su opšti podaci o nastavnicima - ispitanicima. S tim u vezi, najpre su dobijeni podaci o odnosu polova među ispitanicima, koje ćemo predstaviti u Tabeli 4. i Grafikonu 1.:

Redni broj	Pol ispitanika	Broj ispitanika	%
1.	Ženski	39	95,13%
2.	Muški	2	4,87%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 4. Pol ispitanika u Srbiji



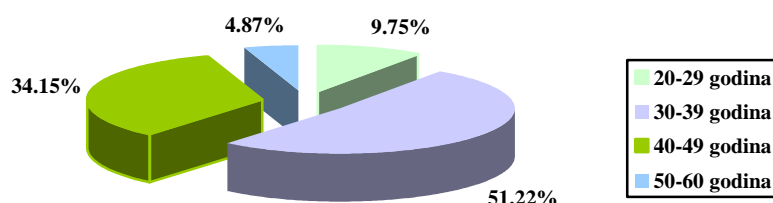
Grafikon br. 1. Pol ispitanika u Srbiji

Iz Tabele 4. može se videti da je 95,13% nastavnika iz Srbije koji su učestvovali u anketi ženskog pola, dok je samo 4,87% ispitanika muškog pola.

U Tabeli broj 5., a takođe i u Grafikonu br. 2. data je starosna dob ispitanika. Starosnu dob podelili smo na 4 grupe, i to ispitanike od 20 do 29 godina, 30 do 39 godina, 40 do 49 godina i 50 do 60 godina. Najveći broj nastavnika obuhvaćenih anketom je starosne strukture od 30 do 39 godina, i to 51,22%, zatim 40 - 49 godina, u procentima 34,15% za njima sledi 9,75% ispitanika od 20 do 29 godina. Najmanji broj ispitanika pripada grupi od 50 do 60 godina, tačnije 4,87%.

Redni broj	Godine starosti	Broj ispitanika	%
1.	20-29	4	9,75%
2.	30-39	21	51,22%
3.	40-49	14	34,15%
4.	50-60	2	4,87%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 5. Godine starosti ispitanika



Grafikon br. 2. Starosna struktura ispitanika u Srbiji

Kao 2. pitanje u upitniku za nastavnike tražili smo da nastavnici daju informaciju o svom radnom stažu u godinama, iz razloga jer smo želeli da utvrdimo iskustvo koje nastavnici poseduju. S obzirom na to da su odgovori bili različiti, morali smo ih klasifikovati po periodima od 5 godina, odnosno na radno iskustvo od 1 do 5 godina, zatim radno iskustvo od 6 do 10 godina, 11 do 15 godina, 16 do 20 godina, 21 do 25 godina i 31 do 35 godina radnog staža. Kao što se može videti iz priložene Tabele br. 5,

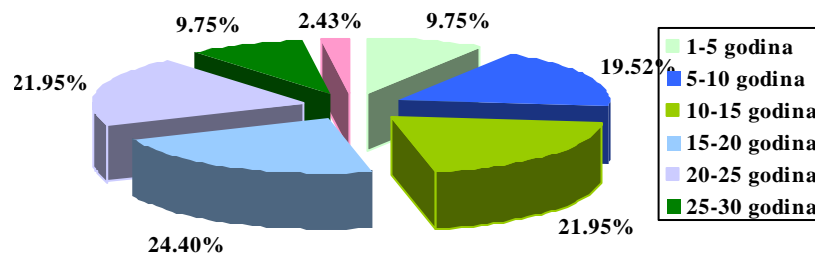
najveći broj nastavnika pripada grupi koja ima radno iskustvo od 11 do 15 godina, ukupno 10 nastavnika, što u procentima iznosi 24,40%, zatim slede nastavnici sa radnim iskustvom od 6 do 10 godina i 16 do 20 godina (njih 9 pripada jednoj, 9 drugoj grupi, ili 21,95% (za svaku grupu ponaosob)).

Nastavnici koji imaju relativno manje radnog iskustva i pripadaju grupi od 1 do 5 godina radnog staža, njih 8, predstavljaju 19,52% od ukupnog broja nastavnika obuhvaćenih anketom. Četiri nastavnika ili 9,75% pripada grupi sa radnim stažom od 21 do 25 godina, a samo 1 nastavnik je u grupi od 25 do 30 godina radnog staža, što iznosi 2,43%. Naš zaključak je većina nastavnika u Srbiji koji predaju engleski u osnovnim školama poseduje radno iskustvo veće od 5 godina, što doprinosu kvalitetu nastave u smislu posedovanja ne samo teorijskog, već i praktičnog znanja od značaja za izvođenje nastavnog procesa.

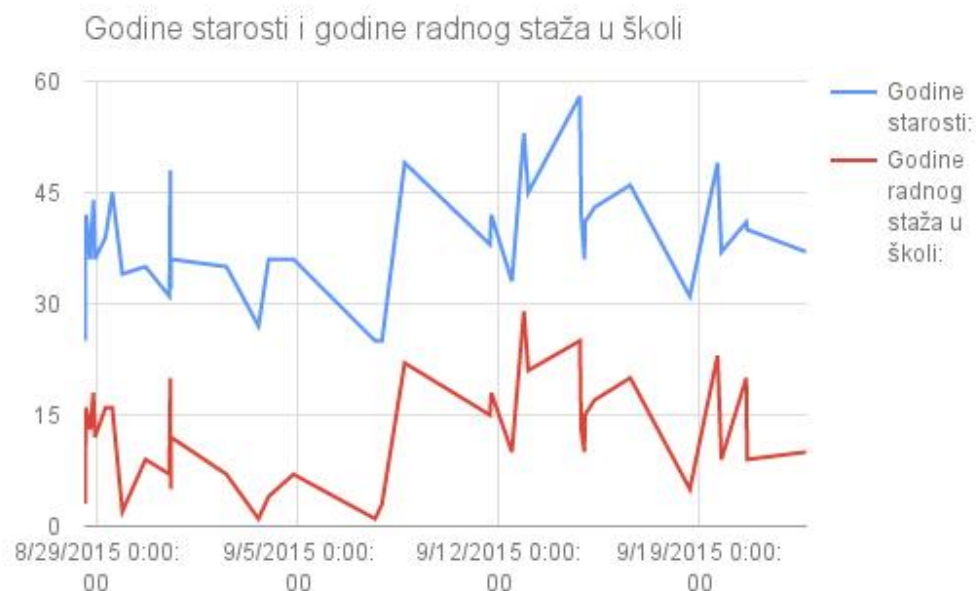
Rezultate bismo predstavili u Tabeli broj 6., grafički u grafikonu br. 3. i 3a., u kom dajemo prikaz odnosa između godina starosti i godina radnog staža, odnosno iskustva u nastavi.

Redni broj	Godine radnog staža nastavnika	Broj ispitanika	%
1.	1 - 5	8	19,52%
2.	6 - 10	9	21,95%
3.	11 - 15	10	24,40%
4.	16 - 20	9	21,95%
5.	21 - 25	4	9,75%
6.	26 - 30	1	2,43%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 6. Godine radnog staža ispitanika u Srbiji



Grafikon br. 3. Godine radnog staža



Grafikon br. 3a. Godine starosti i godine radnog staža u školi

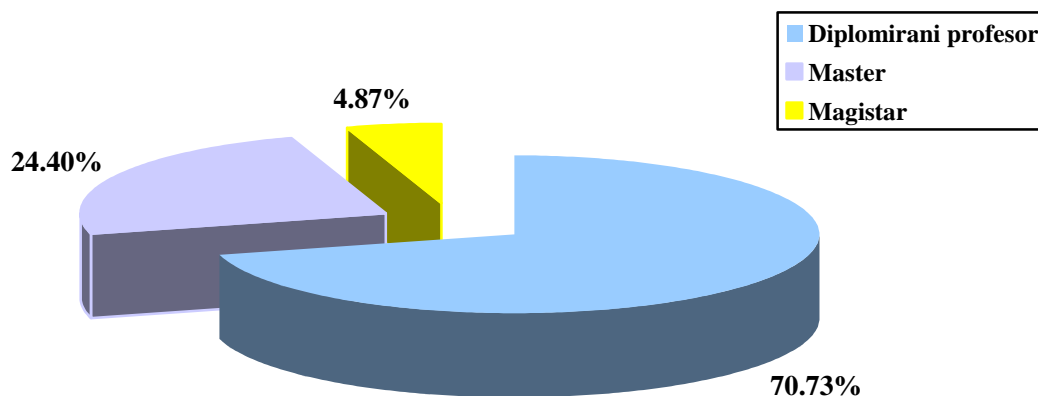
Od ispitanika se takođe zahtevalo da daju informaciju o svom stepenu obrazovanja.

Ova informacija je značajna za ovo istraživanje kako bismo imali uvid u to koju stručnu spremu poseduju nastavnici koji predaju engleski jezik u osnovnim školama u Republici Srbiji.

Po završetku analize, dolazimo do sledećih rezultata koje ćemo prikazati u Tabeli br. 7. i Grafikonu br. 4.

Redni broj	Stepen obrazovanja	Broj ispitanika	%
1.	Diplomirani profesor (završene četvorogodišnje studije)	29	70,73%
2.	Master	10	24,40%
3.	Magistar	2	4,87%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 7. Stepen obrazovanja ispitanika u Srbiji



Grafikon br. 4. Stepen obrazovanja ispitanika u Srbiji

Naime, kao što se može zaključiti i iz grafikona, najveći deo ispitanika, čak 70,73%, ima fakultetsko obrazovanje, odnosno zvanje diplomirani profesor engleskog jezika i književnosti, 24,40% ispitanika je završilo masterske studije, dok 4,87% ispitanika ima zvanje magistra nauka. Među ispitanicima nije bilo onih koji su završili doktorske studije. Posmatrajući ove rezultate možemo zaključiti da najveći broj nastavnika koji radi u osnovnoj školi u Srbiji ima završene četvorogodišnje studije.

Drugi deo ankete odnosio se na nastavnu praksu ispitanika. Prvo pitanje je glasilo: Koliko često pohađate seminare za stručno usavršavanje nastavnika? I njim smo želeli da dobijemo uvid u frekventnost pohađanja seminara za nastavnike engleskog jezika koji predaju u osnovnim školama, imajući u vidu da je u Republici Srbiji prisutan veliki broj stranih izdavačkih kuća, a samim tim i seminari, odnosno

treninzi za nastavnike su brojniji. Smatrali smo da je, s obzirom na dostupnost stručnog usavršavanja, broj nastavnika koji pohađaju seminare veliki.

Odgovore na ovo, prvo pitanje prikazaćemo u Tabeli br. 8., a grafički u Grafikonu br. 5.

Redni broj	Učestalost pohađanja seminara	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	2	4,87%
2.	Često	22	53,66%
3.	Ponekad	7	17,08%
4.	Retko	8	19,52%
5.	Nikad	2	4,87%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 8. Učestalost pohađanja seminara



Grafikon br. 5. Učestalost pohađanja seminara

Iz priloženih podataka možemo uvideti da samo 2 nastavnika uvek pohađaju seminare za stručno usavršavanje, ili 4,87%, kao i 2 nastavnika koji su odgovorili da nikada ne pohađaju seminare, što takođe iznosi 4,87%. Ipak, taj broj je neznan u odnosu na ostale odgovore ispitanika. Najveći broj nastavnika ističe da često pohađa seminare, tačnije 22 nastavnika, ili 53,66%, što nas kao podatak raduje, upravo zbog činjenice da nastavnici teže stručnom usavršavanju i praćenju novina u metodici nastave engleskog jezika, što je pre samo 15-ak godina bila retkost (kako održavanje

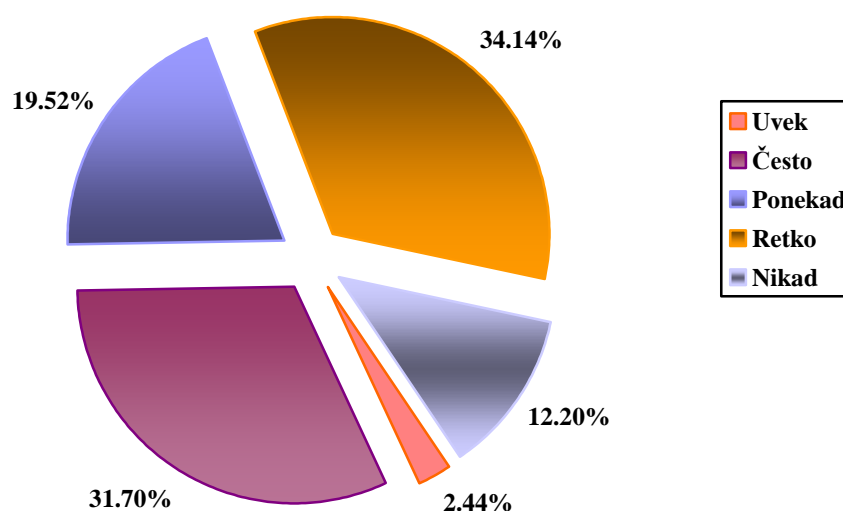
seminara, tako i pohađanje od strane nastavnika engleskog jezika.). Kao odgovore da *ponekad* i *retko* pohađaju seminare dalo je 7 („ponekad”) i 8 nastavnika (odgovor „retko”), ili u procentima 17,08% i 19,52%.

Drugo pitanje ticalo se udžbenika u upotrebi u određenoj školi i glasilo je: „Prilikom odabira udžbenika u školi u kojoj radim dolazi do njihove česte promene, tj. u upotrebi su udžbenici različitih izdavačkih kuća.

Tabelarni prikaz, kao i grafički, dat je u Tabeli br. 9, kao i Grafikonu br. 6, koji slede.

Redni broj	Učestalost promene udžbenika	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	1	2,44%
2.	Često	13	31,70%
3.	Ponekad	8	19,52%
4.	Retko	14	34,14%
5.	Nikad	5	12,20%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 9. Učestalost promene udžbenika



Grafikon br. 6. Učestalost promene udžbenika u osnovnim školama u Srbiji u procentima

Po pitanju promene udžbenika u školama mišljenja su podeljena, odnosno neki nastavnici smatraju da je promena neophodna, dok drugi smatraju da je česta promena bespotrebna. Odgovori da se udžbenici menjaju, odnosno ne menjaju često, su poprilično ujednačeni. Ukupno 13 nastavnika (ili 31,70 %) je odgovorilo da se u školi u kojoj rade udžbenici menjaju često, a 14 nastavnika (ili 34,14 %) da do promene udžbenika dolazi retko. Osam nastavnika, ili 19,52% je dalo odgovor da se u školi u kojoj rade udžbenik ponekad menja. Samo 5 nastavnika, odnosno 12,20%, ističe da se u školi u kojoj izvode nastavu udžbenik nikada ne menja, što nas navodi na mišljenje da se u tim školama ne pridaje puno pažnje novinama, već tradicionalnijoj upotrebi udžbenika domaćih izdavača. Smatramo da je potrebna promena s vremena na vreme, kako bi se osavremenila nastava u smislu nastavnih sredstava i pratile promene u svakom smislu u nastavi engleskog jezika.

Od ispitanika se tražilo da obrazlože svoje odgovore, a kao razloge za izbor odgovarajućeg udžbenika nastavnici navode interesantnost i primerenost udžbenika, ukupno 5 nastavnika, što je 12,19%. Ukupan broj nastavnika koji ističe adekvatnost udžbenika, odnosno njihovu primerenost učenicima i njihovom nivou znanja je 20, što je 48,78% od ukupnog broja nastavnika. Navodimo najinteresantnije odgovore.

I 24⁵⁶ ističe:

I 24: „Imam utisak da se svake godine povećava broj izdavača i odobrenih udžbenika. U aktivu nastavnika stranih jezika, pri odabiru, najviše vodimo računa da zahtevi udžbenika odgovaraju mogućnostima učenika kojima predajemo.”

Kao jedan od odgovora razloga odabira određenog udžbenika, nastavnici navode ekonomsku situaciju u zemlji, a samim tim i socijalne prilike. Broj nastavnika koji

⁵⁶ U daljem tekstu ćemo kod navođenja odgovora ispitanika koristiti akronim I i redni broj ispitanika, tako da za ispitanika pod rednim brojem 24. Koristićemo I24.

navodi taj razlog za ne tako česte promene udžbenika, odnosno promene posle kratkog vremenskog perioda je 9, što je 21,95%.

I 12 objedinjuje sve ove razloge:

I 12: „Odabiru udžbenika pristupa se ozbiljno. S obzirom da su sve kolege koje rade iskusni nastavnici, vodimo računa da učenik bude prilagođen različitim nivoima znanja, dakle da sadrži za svakoga ponešto i da učenici zavole svoj udžbenik iz engleskog. Naš odabir je već nekoliko godina udžbenik koji sadrži mnogo ilustracija i kroz strip prikazanih realnih životnih razgovora i situacija, što je od izuzetne važnosti za stvarno funkcionalno korišćenje jezika. Takođe, s obzirom na slabije materijalno stanje usled kojeg učenici često nasleđuju udžbenike, vodimo računa da ih ne izlažemo nepotrebnom novčanom trošku svake godine te izuzetno pažljivo pristupamo izboru udžbenika. Ovome svemu bih dodala i činjenicu da imamo sjajnu saradnju sa izdavačkom kućom koja distribuira ove udžbenike koja vrlo vodi računa da ispuni na vreme sve naše molbe koliko kod je to u njihovoj moći.”

I 18 ističe:

I 18: „Udžbenici se biraju shodno planu i programu predviđenom za određeni uzrast, imajući u vidu realne mogućnosti učenika pri savladavanju istog. Udžbenici se ne menjaju često, obzirom na to da se pažljivo biraju kako bi služili određeni vremenski period i pružili potpuno odgovarajući sadržaj onima koji ga koriste. Ipak, posle izvesnog vremena je neophodno i to učiniti, jer se pojavljuju još sadržajnije i potpunija izdanja, saobiljem dodatnog audio-vizuelnog materijala koji olakšavaju rad i učeniku i predavaču.”

Ukupan broj nastavnika koji ističe da u školama u kojima rade ne dolazi do česte promene udžbenika je 7, što procentualno iznosi 17,07%.

I 21 detaljnije iznosi razloge zbog kojih nema česte promene u odabiru udžbenika:

I 21: „Zadovoljni smo i izdavačkom kućom i udžbenicima, tako da ne menjamo tim koji pobeđuje. Svi profesori engleskog jezika u mojoj školi koriste iste udžbenike i zadovoljne smo koncepcijom udžbenika, sadržajem, dodatnim materijalom koji se nalazi u priručniku za nastavnike, kao i vežbama u radnoj svesci koje prate sadržaj udžbenika. Audio materijal koji nam takođe obezbeđuje izdavač je od neprocenjive važnosti u nastavi i odličnog je kvaliteta.”

I 35 ističe: „Smatram da je jako bitno da udžbenik bude pravilno odabran, da je bitno da su autori udžbenika sa engleskog govornog područja (i to baš iz Velike Britanije). Što se tiče promene udžbenika, mislim da nije preporučljivo često ih menjati, jer nastavnik/profesor treba da zauzme dobar pedagoški stav prema udžbeniku, a to nije u stanju ako ga stalno menja! Zato volim isti udžbenik da koristim duže vreme i da ga koristim kroz više generacija.”

Deset nastavnika (24,39%) navodi da se udžbenici menjaju na 4 godine i to ističu adekvatnim u smislu praćenja trendova u nastavi engleskog jezika.

Treće pitanje odnosilo se na sam udžbenik koji je u upotrebi u školi u kojoj nastavnici rade, a od nastavnika se takođe zahtevalo da navedu naziv udžbenika, autora, izdavača, i godinu izdavanja. Oni su odgovorili na sledeći način.

Tabelarnim prikazom dajemo spisak svih udžbenika koje nastavnici koriste.

UDŽBENICI U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA		
<u>Niži razredi (I-IV razred osnovne škole)</u>		
1.	<i>Family and Friends</i> , Naomi Simmons, Oxford University Press i Novi Logos, 2013.	12
2.	<i>Welcome Aboard</i> , Elizabeth Gray i Virginia Evans, Express Publishing, 2005.	4
3.	<i>Playway to English</i> , Ginter Gerngros, Herbert Puhta, Višnja Brković, Klett, 2015	4
4.	<i>Our Discovery Island</i> , Annie Altamirano, Jeanne Perrett. Pearson, 2011.	1
5.	<i>Super Me</i> , Lucia Tomas, Vicky Gil, Oxford University Press, 2009.	1
6.	<i>Happy Street</i> , Stella Maidment and Lorena Roberts, Oxford University Press, 2010.	1
7.	<i>EASY 1-4</i> , Zorana Nenezić, Zavod za udžbenike, Beograd, 2015.	1
<u>Viši razredi (V-VIII razred osnovne škole)</u>		
1.	<i>English Plus</i> , Oxford & Novi Logos, 2012.	12
2.	<i>Discover English</i> , Carol Barrett, Fiona Beddall, Judy Boyle, Catherine Bright, Izabella Hearn, Sheryl Odlum, Kate Wakeman, Jayne Wildman, Pearson Longman, 2012	8
3.	<i>Project</i> , Tom Hutchinson, Oxford University Press, 2011.	4
4.	<i>Messages</i> , Noel Goody, Diana Goody et al., Klett, 2015.	4
5.	<i>Enjoying English 5-8</i> , Katarina Kovačević, Džonatan Pendlberi, Ida Dobrijević, ZUNS, 2007.	2
6.	<i>Access 1 2 3 4</i> , Express Publishing, Virginia Evans, Jenny Dooley, 2007.	1
7.	<i>Hot Spot 1, 2, 3, 4, 5</i> , MacMillan, 2013.	1

Tabela br. 10. Užbenici za engleski jezik u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji

Iz navedenih odgovora nastavnika - ispitanika, može se potvrditi raznolikost u odabiru udžbenika u različitim školama u Srbiji. Do 2003. godine, kada su nastupile reforme u obrazovnom sistemu u Srbiji, a samim tim i u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama, u upotrebi je na čitavoj teritoriji Republike Srbije bio udžbenik (tada) državnog izdavača, Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd. Međutim, kako su reforme napredovale, napredovala je i želja nastavnika engleskog jezika za promenama, odricanja od tradicionalnih metoda u nastavi i pribegavanju stručnog usavršavanja, ali i upotreba novih nastavnih metoda i sredstava u nastavi, a pre svega udžbenika.

Iz godine u godinu nastavnici su počeli da se opredeljuju za udžbenike stranih izdavača, pre svih britanskih, što se iz navedenih dobijenih podataka može zaključiti, te tako imamo raznolikost i mogućnost odabira udžbenika, s obzirom na to da je Ministarstvo prosvete odobrilo upotrebu različitih udžbenika u školama u Srbiji. Po našim skromnim podacima, ali, svakako, relevantnim, jer je reč o istraživanju sprovedenom na čitavoj teritoriji Republike Srbije, najveći broj udžbenika u upotrebi su udžbenici izdavačkih kuća Oxford, Pearson Longman, Express Publishing i Klett, zastupnika izdavačke kuće Cambridge University Press na ovim prostorima. Interesantan je podatak da je neznatna upotreba udžbenika domaćih izdavača, pre svega Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva.

S tim u vezi, smatramo da je izbor vodećih britanskih izdavača u Srbiji pokazatelj da nastavnici najviše poverenja imaju u izvorne autore i godinama unazad istaknute izdavačke kuće, a samim tim i biraju najmodernija didaktička sredstva i materijale za svoje učenike, prateći trendove u modernoj metodici nastave u Evropi i svetu.

Sledećim, četvrtim, pitanjem želeli smo da proverimo u kojoj meri nastavnici smatraju da su udžbenici adekvatni za učenike. Za odgovore na ovo pitanje korišćena je petostepena Likertova skala, sa sledećim tvrdnjama: *U potpunosti se slažem, Delimično se slažem, Delimično se ne slažem, Uopšte se ne slažem, Nemam stav.*

U narednoj tabeli (Tabela br. 11.) biće predstavljeni odgovori svih ispitanika zajedno na pojedinačne tvrdnje iz ovog dela upitnika.

Redni broj	Mišljenje o adekvatnosti udžbenika	Broj ispitanika	%
1.	U potpunosti se slažem	23	56,10%
2.	Delimično se slažem	12	29,27%
3.	Delimično se ne slažem	4	9,75%
4.	Uopšte se ne slažem	1	2,44%
5.	Nemam stav	1	2,44%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 11. Mišljenje nastavnika u Srbiji o adekvatnosti udžbenika

Iz dobijenih podataka dolazimo do sledećih činjenica: većina nastavnika, njih 23 ili 56,10% smatra udžbenik adekvatnim za učenike kojima predaju, a njima slede nastavnici koji se delimično slažu sa adekvatnošću udžbenika, njih 29,27%, odnosno 12 nastavnika, što je ukupno 35 nastavnika koji smatraju udžbenik adekvatnim ili približno adekvatnim učenicima u njihovoj školi. Manji je broj nastavnika koji se delimično ne slaže sa adekvatnošću udžbenika, ali nema apsolutna prava u odabiru udžbenika. Takvo mišljenje izrazilo je 4 nastavnika ili 9,75%, a samo 1 nastavnik ne smatra udžbenik adekvatnim za svoje učenike ili uopšte nema stav (takođe 1 nastavnik), što je procentualno po 2,44% za oba mišljenja. Dakle, ispitanici su, uopšteno uzev, zadovoljni odabirom udžbenika i njihovom adekvatnošću za svoje učenike.

Slede i pitanje u vezi sa upotrebom radne sveske i tabelarni prikaz odgovora u Tabeli br. 12. Pitanje glasi: „Da li i u kojoj meri na Vašim časovima učenici koriste radnu svesku? Ukoliko ne koriste često, da li im zadajete domaće zadatke iz radne sveske? Molim Vas da obrazložite.”

1.	Iz radne sveske zadajem domaće zadatke, odnosno služi za rad kod kuće	29	70,73%
2.	Radna sveska koristi se i na času i za rad kod kuće, odnosno domaće zadatke.	11	26,82%
3.	Učenici ne koriste radnu svesku.	1	2,43%
4.	Ukupno	41	100%

Tabela br. 12. Upotreba radne sveske na časovima engleskog jezika, odgovori nastavnika brojeano i procentualno

U okviru pitanja u vezi sa upotrebom radne sveske na časovima i kod kuće, najveći broj nastavnika, njih 29 ili 70,73% je odgovorio da radnu svesku učenici najčešće koriste za rad kod kuće, odnosno za izradu domaćih zadataka, usled nedostatka vremena. Ukupan broj nastavnika na čijim časovima se koristi radna sveska, ali i za izradu domaćih zadataka je 11. Samo 1 nastavnik je odgovorio da učenici ne koriste radnu svesku jer je „i nemaju”.

Kao jedan od čestih odgovora istakli bismo odgovor sledećeg nastavnika:

I 36 : „Ponekad je koristimo na času kada imamo vremena i kada ilustruje ili dopunjava ono što se radilo na času, vrlo često su vežbanja iz radne sveske za domaći zadatak. U nižim razredima radna sveska koristi se za ponavljanje naučenog kao aktivnost na kraju časa.”

Kao glavni razlog smanjene upotrebe radne sveske na času, anketirani nastavnici navode nedostatak vremena.

I 12 ističe: „Zadatke iz radne sveske učenici uglavnom rade za domaći, poneki zadatak se odradi i na času, ali se vodi računa da se radna sveska skoro u potpunosti iskoristi. Vreme ne dozvoljava da se više zadataka iz radne sveske odradi na času, ali se učenicima uvek svaki zadatak pojedinačno objasni i ukaže na povezanost sa onim što je odrađeno na času.”

Takođe, usled nedostatka vremena za upotrebu radne sveske ona se češće koristi za rad kod kuće, kako to navodi sledeći nastavnik :

I 28: „Radna sveske povremeno koristimo na času, jer nemamo dovoljno vremena. Uglavnom su to domaći zadaci, koje oni ne rade redovno, već to isprepisuju kada se najavi da će biti pregledane rad. sveske. Moj savet im je da ih koriste svakodnevno kako bi provežbali ono što se radilo na času. Ne moram eksplicitno da kažem koje vežbanje uraditi, jer se podrazumeva. Neka vežbanja i ne mogu raditi jer nemaju svi diskove, dakle, listening otpada.”

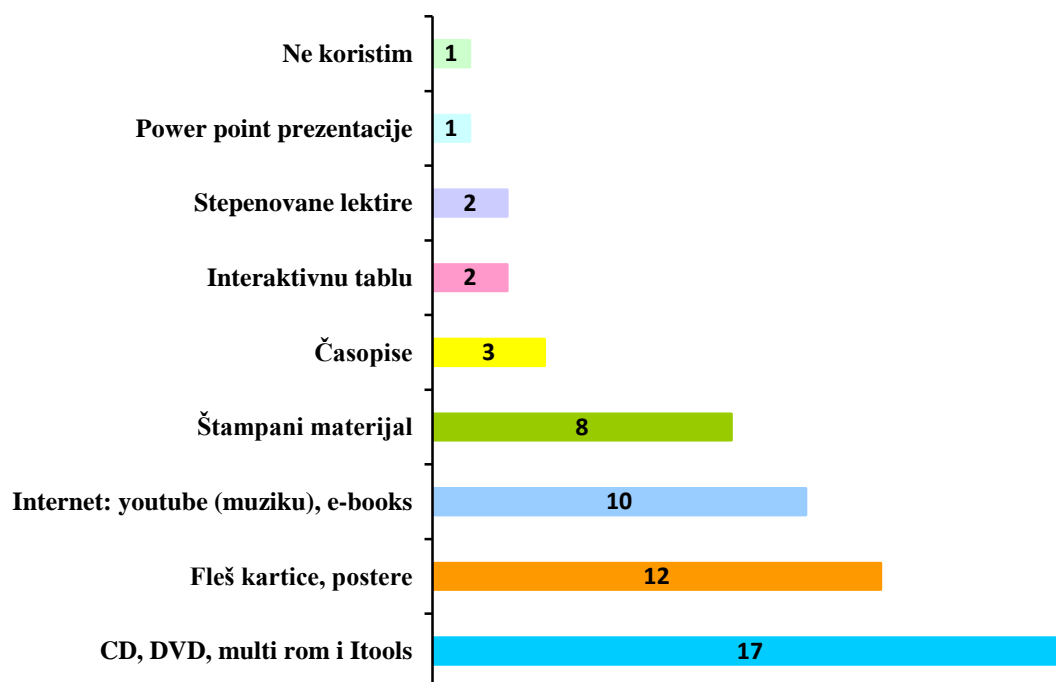
Iako svaka radna sveska (bez obzira na to koji izdavač je u pitanju) sadrži i CD, ni jedan od ispitanih nastavnika nije naveo njegovu upotrebu, za rad na času ili kod kuće (što i jeste svrha ovih diskova.), što nas navodi na zaključak da su vežbe slušanja (naročito za rad kod kuće) zanemarene, iako su efekti ovih vežbi veoma značajni kod usvajanja stranog jezika. I 22 smatra da je upotreba radne sveske posle urađene nastavne jedinice za domaće zadatke ključna kod uvežbavanja i utvrđivanja gradiva:

I 22: „Radna sveska se uglavnom radi kod kuće i prati metodske jedinice sa časa. Učenici je popunjavaju kada imaju vremena, a ja ih pregledam na kraju svakog meseca. Na kraju, radna sveska se najčešće koristi za domaće zadatke koji se zatim na času proveravaju. Ponekad ih koristim na istom času kad se radi novi nastavni sadržaj u svrhu provežbavanja i utvrđivanja eventualnih nejasnoća, naročito kad je u pitanju neki kompleksan sadržaj.”

Naredno, šesto, pitanje tiče se upotrebe nastavnih sredstava i materijala. Pored pitanja koje ovde navodimo, dat je i tabelarni prikaz odgovora nastavnika, kao i grafički, i to u Tabeli br. 13 i Grafikonu br. 7. Do ovih rezultata došli smo na osnovu odgovora nastavnika.

1.	CD, DVD, multi rom i Itools	17
2.	Fleš kartice, postere	12
3.	Internet: youtube (muziku), e-books	10
4.	Štampani material, tekstove	8
5.	Časopise	3
6.	Interaktivnu tablu	2
7.	Stepenovane lektire	2
8.	Power Point prezentacije	1
9.	Ne koristim	1
	Ukupno	41

Tabela br. 13. Upotreba drugih nastavnih sredstava i materijala



Grafikon br. 7. Upotreba drugih nastavnih materijala (vrste materijala)

Navodimo odgovore sledećih nastavnika:

I 18: „Postoji veliki broj načina da se nastava obogati, pa je tako ne treba ograničiti samo na udžbenik, već učenicima treba ukazivati na sve moguće načine usavršavanja jezika, a to podrazumeva obavezno iskorišćavanje mogućnosti koje pruža internet, upućivanje na brojne poučne sadržaje na datom jeziku, korišćenje velikog broja bogato urađenih gramatika.”

I 27: „Auditivna sredstva (CD koji ide uz udžbenik) i dodatna tekstualna sredstva pri obradi i uvežbavanju gramatičkih partitura. Ponekad koristim i flash-boards, ili vizuelni mererijal koji sama preuzmem sa interneta i kopiram (nemam pristup savremenim audio-vizuelnim sredstvima kao što je interaktivna tabla ili projektor).”

Većina nastavnika u radu koristi raznovrsne materijale, kako bi privukla pažnju učenika i izložila ih nastavnom materijalu iz realizacije.

Takođe odgovore u vezi sa audio-vizuelnim sredstvima iznosimo u Tabeli br.14.

Pitanje 7 glasi: „Da li koristite audio-vizuelna sredstva u nastavi engleskog jezika?

Koja?”

1.	CD I DVD (diskovi za rad na času) i materijal sa interneta	39
2.	Power Point prezentacije	3
3.	Veoma retko	1
4.	Ne	1

Tabela br. 14. Upotreba audio-vizuelnih sredstava u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji

Iz navedenih podataka uočava se najfrekventnija upotreba CD i DVD materijala, kao i materijala sa interneta, što je odgovorilo ukupno 39 nastavnika ili 95.12%. U okviru istraživanja samo smo u dve škole i od strane dva nastavnika uočili upotrebu interaktivne ili „pametne” table, što nas navodi na zaključak da se u osnovnim školama u Srbiji one ne upotrebljavaju jer je opremljenost škola na nezavidnom nivou.

Sledeće pitanje ticalo se upotrebe autentičnih materijala u nastavi, a ono glasi:

„Da li i na koji način koristite autentične materijale u nastavi engleskog jezika?”

Odgovorima *da*, *ne* i *ponekad*, nastavnici su odgovarali na pitanje, što iznosimo u Tabeli br. 15.

Nastavnici koji koriste autentične materijale u nastavi		
1.	Da	28
2.	Ne	8
3.	Ponekad	5
	Ukupno	41

Tabela br. 15. Autentični materijali u nastavi engleskog jezika

Podaci govore da većina nastavnika, njih 28, u nastavi koristi autentične materijale. O vrsti autentičnih materijala dat je prikaz tabelarno, u Tabeli br. 16. i Grafikonu br. 8. Do ovih podataka došli smo putem odgovora nastavnika i u celosti ih predstavljamo tabelarno i grafički.

Vrsta autentičnih materijala u upotrebi na časovima engleskog jezika u Srbiji (broj nastavnika koji ih koriste)		
1.	Novinski članci	27
2.	Poster	25
3.	Časopisi	28
4.	Turistički vodiči za razne gradove, muzeje, galerije	1
5.	Uzorci čestitki, razglednica	1

Tabela br. 16. Vrste autentičnih materijala



Grafikon br. 8. Vrste autentičnih materijala

Nastavnici najčešće koriste časopise (njih 28), zatim novinske članke, njih 27, a za njima sledi upotreba postera, kako je odgovorilo 25 nastavnika. Navodimo obrazloženja 2 nastavnika, I 18 i I 22.

I 18 ističe:

„Nastavnik je na neki način u obavezi da određenu materiju približi svojim učenicima na nov i što originalniji način. Autentičnih materijalima svuda oko nas, inspiracija se može naći u novinskom članku, slici, video zapisu, filmu, pesmi, i slično.”

I 22 kao odgovor na pitanje o upotrebi autentičnih materijala navodi:

„Ponekad, koristim ih kao motivatore, ili kao dobro sredstvo da uvedem elemente anglofone kulture.”

Međutim, neki nastavnici nemaju saznanja o tome šta su to autentični materijali.

Navodimo neke od njih:

I 17: „Šta su autentični materijali?”

I 21: „Ne znam koliko su autentični, ali od dodatnih materijala ili aktivnosti imamo pravljenje panoa, učenje kroz glumu ili igre asocijacije.”

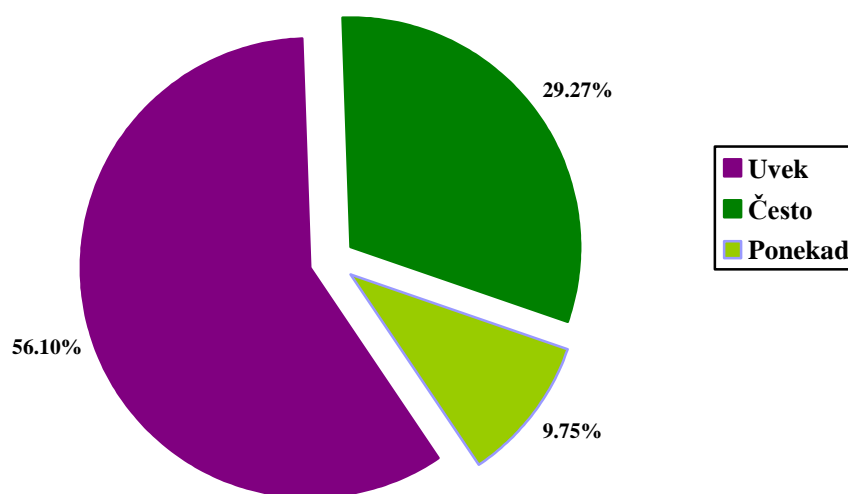
I 31: „Autentične?! What is that? Please, explain.”

Dalje, sledi pitanje br. 9 koje navodimo, a tiče se upotrebe jednog od najviše preporučivanog pristupa u nastavi engleskog jezika s kraja 20. i početka 21. veka, pa i danas, u drugoj deceniji 21. veka: „Nastavu engleskog jezika držim oslanjajući se na principe *komunikativnog pristupa*.”

Tabelarno, to izgleda ovako.

Redni broj	Oslanjanje se na principe komunikativnog pristupa	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	14	29,27%
2.	Često	25	56,10%
3.	Ponekad	2	9,75%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 17. Upotreba komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika



Grafikon br. 9. Upotreba komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika (odgovori nastavnika u procentima)

Od ispitanika se tražilo da obrazlože svoje odgovore, i kao razloge zbog kojih je po njihovom mišljenju komunikativni pristup značajan za nastavu engleskog kao stranog jezika, nastavnici najčešće navode komunikaciju kao cilj, te postizanje fluentnosti na engleskom jeziku, ali i razvijanje socijalnih veština, pospešivanje

logičkog mišljenja, kao i doprinosa boljem upoznavanju kulture i običaja naroda čiji se jezik uči, engleskog u ovom slučaju. Nastavnici, takođe, ističu i značaj privikavanja na komunikaciju od ranog uzrasta, te prevazilaženja straha od stranog jezika, a neki čak ističu i prevazilaženje straha od javnog nastupa.

Velik broj nastavnika, njih 20, ili u procentima 48,78%, smatra da su tradicionalne metode „dosadne” učenicima. Komunikacija je suština učenja jezika, a pasivna upotreba ih ne osposobljava za sam jezik.

U ovom odeljku bismo naveli samo neke od odgovora ispitanika koji su se, čini se, ponavljali, te ih nudimo kao adekvatne predstavnike mišljenja nastavnika u Srbiji.

I 11 : „Podsticanje komunikacije je jedini način da se učenik motiviše za učenje stranog jezika

- i. učenik ima priliku da primeni stečeno znanje
- ii. učenik uči kroz greške
- iii. učenik usavršava izgovor i fluentnost”

I 12: „Jezik mora da se aktivno koristi, a ne da se gomila samo kao teorijsko znanje. Nemogućnost da, naročito usmeno, primene naučeno stvara učenicima jak osećaj da zapravo ne znaju jezik i zbog toga je neophodno da komunikacijom shvate koliko su zapravo naučili, na čemu još moraju raditi i, na kraju krajeva, time im osnažiti motivaciju za dalje učenje kao najbitniji faktor uspešnosti u učenju bilo koje vrste”.

I 15: „ Pa jedino je to bitno. Treba da su u mogućnosti da govore što više i upotrebe taj jezik i van učionice. Poenta je u komunikaciji i prenošenju poruke. Najveći problem je naterati i osloboditi decu da govore, bez straha da će napraviti grešku.”

I 22: „Jednostavno, namena ovog pristupa je smanjenje inhibicija kroz pozitivan pristup učenju jezika, stimulisanje komunikativnih situacija u kojima bi se jezik koristio, te davanja primata upotrebi jezika u odnosu na učenje apstrahovanih principa”.

I 29: „Svaki aspekt jezika i sve jezičke veštine smatram podjednako važnim. Komunikativni pristup je posebno važan zbog praktične primene naučenog, kao i zbog što prirodnije primene jezika, naročito kod učenika kod kojih postoji „strah” od komunikacije na stranom jeziku.”

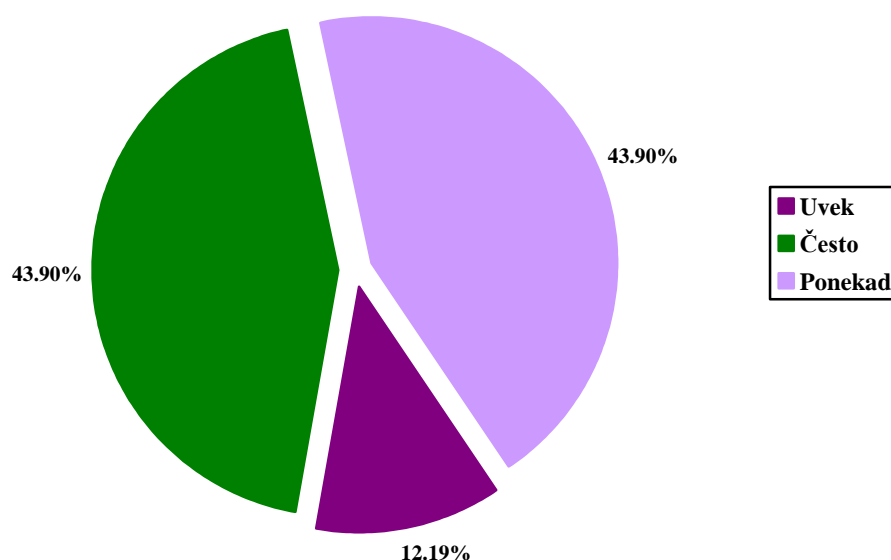
I 33 navodi: „Značajan je jer učenici najčešće nemaju drugi izvor govornog jezika, ni drugih prilika za govor na engleskom, osim na času. Time postaju opuštteni u razgovoru, jačaju jezičku produkciju i aktiviraju pasivno znanje jezika.”

I 36 navodi: „Ovaj pristup omogućava učenicima da koriste jezik, da komuniciraju međusobno i da na taj način stiču samopouzdanje. Takođe omogućava im i da uviđaju i ispravljaju greške i na taj način uče na svojim greškama. Interesantan je i zbog toga što učenicima daje određenu slobodu i ne svodi se samo na klasično izvršavanje zadataka.”

O raznolikosti nastavnih metoda u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji dobili smo podatke uz pomoć pitanja br. 10 koje ovde navodimo, a za kojim slede Tabela br. 18 i Grafikon br. 10. Dakle, deseto pitanje je glasilo: „U nastavu engleskog jezika uvodim i druge nastavne metode (*Gramatičko-prevodni, Direktni Metod, Audio-lingvalni metod, Totalni fizički odgovor, itd.*)”

Redni broj	Uvođenje drugih nastavnih metoda	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	5	12,19%
2.	Često	18	43,90%
3.	Ponekad	18	43,90%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 18. Uvođenje drugih nastavnih metoda



Grafikon br. 10. Uvođenje drugih nastavnih metoda u procentima

Kao obrazloženje svog odgovora svi nastavnici navode da pribegavaju kombinaciji metoda, a da ih prilagođavaju u zavisnosti od uzrasta učenika, kao i njihovog napredovanja.

I 5 ističe:

„Trudim se da održim interakciju, zanimljivost, dinamičnost i stoga kad je moguće, kombinujem metode.”

I 12 iznosi svoje mišljenje:

I 12: „Iako su mnogi izričito protiv korišćenja maternjeg jezika u učenju stranog jezika kroz, npr. Gramatičko-prevodni metod, smatram da nastavnik mora imati u vidu da radi sa većim brojem učenika koji na različite načine usvajajuisti, tako neki od njih bolje usvajaju jezik ako im se na ovaj način objasni određena materija. Isto tako, deo će mnogo bolje usvojiti gradivo ako ga mogu čulima doživeti i naknadno sami demonstrirati.”

I 15 iznosi primere upotrebe različitih metoda i vežbanja na svojim časovima:

I 15: „Prevodimo tekstove i fraze, idiome, izreke, pesme...Slušamo, ponavljamo, vežbamo izgovor...Igramo igrice i pratimo uputstva, glumimo... U nižim razredima se dosta pažnje poklanja fizičkom odgovoru i uključivanju motoričkih radnji radi lakšeg pamćenja.”

I 18 smatra sledeće:

I 18: „Vrlo bitno da nastava bude dinamična, pa je tako neophodna primena više različitih metoda. Direktnim metodom se podučavanje odvija isključivo na jeziku koji se podučava, gde ne akcenat na dobrom izgovoru. TFO naglasava važnost razumevanja slušanjem, kada učenik odgovara najjednostavne komande. Za razliku od direktnog metoda gde su gramatička pravila na kratko u drugom planu, ovde je akcenat upravo na onom delu koji se uči. Znanje jezika se veoma lepo razvija prevođenjem sa i na jezik koji se uči.”

I 22 zastupa sledeće mišljenje:

I 22: „Važno je primeniti eklektički pristup da bi se izbeglo zapadanje u kolotečinu i izašlo u susret različitim senzibilitetima i inteligencijama (fizička, matematička, jezička) učenika.”

I 23 smatra:

I 23: „Od izuzetnog značaja primenjivati različite nastavne metode, najpre zbog toga što učenici na različite načine usvajaju znanja i treba im svima omogućiti da to učine na način koji im je najlakši ili najprijatniji.”

I 30 ističe:

I 30: „Učenje jezika je vrlo kompleksna oblast i zato je potrebno koristiti sve poznate načine podučavanja da bismo odговорili na sve potrebe naših učenika uzimajući u obzir i teoriju o višestrukim inteligencijama i načinima učenja (auditivni, vizuelni i kinestetički tip).”

Iz navedenih odgovora očigledno je da nastavnici kombinuju različite metode u nastavi engleskog jezika kao stranog u osnovnim školama jer to doprinosi kvalitetnijoj nastavi, te postizanju zadatih ciljeva u vezi sa kompetencijom učenika. Budući da u svakom razredu ima učenika sa različitim stilovima i strategijama učenja, primena različitih nastavnih metoda je od izuzetnog značaja za sam nastavni proces.

Sledeće, 11. pitanje, iznosimo u ovom delu, a za njim sledi tabelarni prikaz odgovora, kao i nama najinteresantniji odgovori nastavnika. Pitanje glasi: „Da li je i u kojoj meri na Vašim časovima zastupljen nastavni model koji se temelji na rešavanju zadataka: Task - Based Language Teaching (TBLT)?”

1.	Da	23
2.	Ponekad	16
3.	Ne	2
	Ukupno	41

Tabela br. 19. Zastupljenost nastavnog modela Task Based Language Teaching

Oni nastavnici koji ponekad koriste nastavni model koji se temelji na rešavanju zadataka (njih 16), smatraju da se time povećava interesovanje učenika, te da se doprinosi povećanju pažnje učenika, induktivnom otkrivanju pravila i većoj motivaciji kod učenika.

I 18 je mišljenja da je: „TBLT jedan od inspirativnijih načina učenja jezika, što podrazumeva njegovu upotrebu u realnim situacijama. Ovaj nastavni model izaziva najveće interesovanje kod učenika, pristupaju mu sa entuzijazmom, naročito zbog činjenice da nije akcenat na tačnim gramatičkim strukturama, koliko na krajnjem ishodu zadatka.”

I 30 ističe da je „najbolje kad učenici sami dođu do rešenja problema ili sami, induktivno, otkriju pravila, to je veoma motivišuće za učenje.”

O upotrebi maternjeg jezika govorili smo u teorijskom delu ovog rada, ali i putem 12. pitanja, koje glasi: „Da li koristite maternji jezik na času?”, pokušali da dođemo do podataka o istom, što predstavljamo tabelarnim prikazom odgovora u Tabeli br. 20.

1.	Da	41
2.	Ne	0

Tabela br. 20. Upotreba maternjeg jezika na času od strane nastavnika

Ovo je ujedno i jedno od dva pitanja na koje smo dobili isti odgovor od strane svih nastavnika, da koriste maternji jezik na svojim časovima, ili njih 100%.

Kao najčešći odgovor razloga upotrebe maternjeg jezika na času nastavnici ističu objašnjavanje gramatičkih jedinica i vokabulara, kao i u instrukcijama za igrice.

Izneli bismo mišljenja nekoliko nastavnika koji maternji jezik koriste kod objašnjavanja gramatičkih jedinica.

I 24: „Koristim kad radimo gramatiku (u raznim situacijama).”

I 25: „Za objašnjavanje gramatičkih struktura.”

I 26: „Kada moram da pojednostavim određena gramatička pravila, ne često.”

I 27: „Veoma retko, najčešće kada se obrađuje gramatika.”

I 28: „Maternji jezik koristim više u nižim nego u višim razredima u situacijama kad predajem potpuno nov gramatički sadržaj da bih bila sigurna da su me svi učenici razumeli. Takođe ga koristim kod usvajanja novih reči ukoliko postoji različitost u srpskom i engleskom jeziku u smislu višeznačnosti, na primer, kao i u slučaju „lažnih prijatelja”. Dakle, mislim da maternji jezik ne koristim previše često na svojim časovima.”

I 33: „Najmanjoj mogućoj. Gramatika se, međutim, mora objašnjavati na maternjem jeziku.”

I 34: „Trenutno u velikoj meri, jer još svi učenici nemaju nove "English Plus" udžbenike. Inače, samo kad objašnjavam novu gramatičku oblast, frontalno, odnosno kad je potrebno protumačiti značenje neke nove reči ili izraza.”

I 37: „Samo prilikom objašnjavanja komplikovanih gramatičkih sadržaja.”

Ukupan broj nastavnika koji upotrebljavaju maternji jezik za objašnjavanje gramatičkih jedinica na svojim časovima je 35, što je u procentima 85,36%. Ostalih 6 nastavnika, ili ukupno 14,64% ističe da maternji jezik koristi na svakom času, najčešće za uvođenje komplikovanijeg vokabulara, kad su upotrebili sve moguće načine da to predstave na engleskom jeziku ili kod objašnjavanja igrica koje neki učenici ne razumeju u datom trenutku.

Nivo znanja učenika takođe, smatraju nastavnici (njih 13 ili 31,70%) određuje odnos upotrebe maternjeg i stranog jezika:

I 20: „Maternji jezik se koristi po potrebi, a u kojoj meri će se upotrebljavati zavisi opet od uzrasta i nivoa znanja dece. Tako da, ako primetim da deca slabo ili uopšte ne razumeju instrukcije ili objašnjenje na engleskom, onda im govorim na srpskom, postepeno uvodeći engleski jezik. Nekada se brže, a nekada sporije odvija taj prelazak sa maternjeg na engleski jezik.”

I 21: „U zavisnosti od nivoa učenika određujem odnos srpskog i engleskog na času. U principu, namera mi je da postupno istisnem srpski iz učionice do kraja prvog polugođa u svim odeljenjima kojima predajem, te da za njim posegnem tek kad nema drugog izlaza.”

Čini se da gramatičko - prevodni metod ostaje i dalje prisutan u učionicama u Srbiji, kada govorimo o nastavi engleskog jezika kao stranog. Naime, ovaj metod, nazivan još i klasični metod, u današnjoj učionici ne tiče se prevođenja u pravom smislu te reči, već samo prevođenja pojedinih jezičkih delova, kod obrade gramatičkih struktura ili, ređe, novog vokabulara. Kako smatraju autori Richards i Rodgers, gramatičko - prevodni metod tiče se pre svega podučavanja i memorisanja gramatičkih pravila i prevođenja tekstova. (Richards and Rodgers, 2001: 3) U Srbiji na časovima engleskog jezika ovaj metod je u upotrebi, s tim što nismo često nailazili na direktno prevođenje tekstova, što ne znači da se to i ne praktikuje.

Pored toga, želeli smo da saznamo da li nastavnici dozvoljavaju učenicima da koriste maternji jezik i u kojim situacijama. Odgovore predstavljamo u Tabeli br. 21.

1.	Da	39
2.	Ne	2
	Ukupno	41

Tabela br. 21. Upotreba maternjeg jezika od strane učenika
(Da li im nastavnici dozvoljavaju ili ne?)

Nastavnici dozvoljavaju upotrebu maternjeg jezika onda kada imaju nejasnoća oko jedinice koja se obrađuje na datom času, njih 39 (ili 95.12%). Samo 2 nastavnika (ili 4.87%) ne dozvoljava učenicima upotrebu maternjeg jezika na času, a 39 nastavnika dozvoljava, iz različitih potreba učenika.

I 11 navodi:

I 11: „Dozvoljavam upotrebu maternjeg jezika na času samo kada imaju konkretno pitanje koje ne mogu da formulišu na engleskom jeziku, u svim ostalim situacijama ih podstičem da koriste engleski, bez obzira na broj grešaka koje naprave.”

I 12 ističe:

I 12: „Dozvoljavam, ali se trudim da im ukažem da zapravo umeju da izraze ono što žele i na engleskom. Najčešće je to u situacijama kada oni smatraju da ne umeju da se pravilno izraze, a nije im u potpunosti jasan npr. neki zadatak pa im je potrebno dodatno pojašnjenje.”

Kao što se da videti, nastavnici smatraju da je potrebna upotreba maternjeg jezika kako učenici ne bi imali odbojnost prema upotrebi stranog jezika, ističući:

I 25: „Da. Ukoliko vidim da deca imaju velikih poteškoća sa izražavanjem na engleskom jeziku, ne forsiram ih da im ne bih stvorila frustracije nego, takođe, kao i prethodnom odgovoru, postepeno prelazimo sa maternjeg na engleski jezik. Po mom skromnom misljenju i iskustvu nije dobro uvek forsirati nastavu ili obrazloženja na engleskom jeziku nego „oslušivati“ i pomno pratiti decu i njihov razvoj i shodno tome uvoditi korišćenje engleskog jezika.”

I 11 ponekad dozvoljava upotrebu maternjeg jezika na času i ističe:

I 11: „Dozvoljavam upotrebu maternjeg jezika na času samo kada imaju konkretno pitanje koje ne mogu da formulišu na engleskom jeziku, u svim ostalim situacijama ih podstičem da koriste engleski, bez obzira na broj grešaka koje naprave.”

I 12 podstiče učenike na komunikaciju na stranom jeziku:

„Dozvoljavam, ali se trudim da im ukažem da zapravo umeju da izraze ono što žele i na engleskom. Najčešće je to u situacijama kada oni smatraju da ne umeju da se pravilno izraze, a nije im u potpunosti jasan npr. neki zadatak pa im je potrebno dodatno pojašnjenje.”

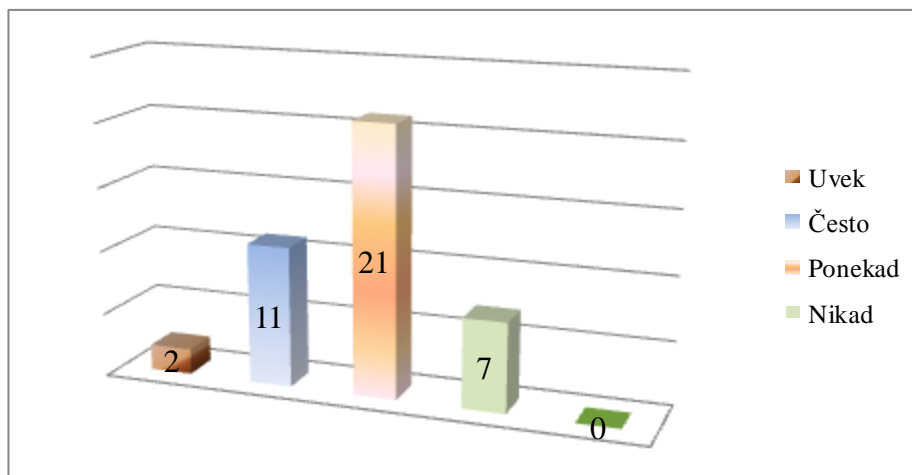
Dakle, ono što se da zaključiti je da nastavnici teže češćoj upotrebi stranog jezika na času, ali ne sprečavaju učenike da koriste maternji jezik na času, u onim situacijama kada je to zaista neophodno.

O upotrebi multimedijalnih nastavnih sredstava došli smo uz pomoć pitanja br. 14., koje je glasilo: „U kojoj meri i u kojim situacijama koristite multimedijalna nastavna sredstva?”

Dobijene podatke tabelarno prikazujemo u sledećoj, 22. tabeli, a grafički u Grafikonu br. 11. koji za njom sledi.

1.	Uvek	2
2.	Često	11
3.	Ponekad	21
4.	Nikad	7

Tabela br. 22. Frekventnost upotrebe multimedijalnih nastavnih sredstava



Grafikon br. 11. Frekventnost upotrebe multimedijalnih nastavnih sredstava

Ukupno 2 nastavnika ili 4,87% u svojim odgovorima ističu da uvek i na svakom času koriste multimedijalna nastavna sredstva za različite vrste aktivnosti. Sledi 11 nastavnika koji često koriste multimediju i to, kako ističe I5: „...za objašnjavanje gramatike, u opisivanju, pričanju priča, slušanju muzike, itd.”, ili kako smatra I23:

I 23: „Koristim ih veoma često, mada sam ustanovio da su najprikladnija za podučavanje rečnika i kulturološkog aspekta učenja jezika. Podstičem učenike da koriste internet, filmove, pesme i video-igrice za učenje engleskog.”

ili I28, koji koristi:

I 28: „Interaktivnu tablu za gledanje kratkih filmova na engleskom jeziku.”

Najveći broj ispitanih nastavnika (njih 21, ili 51,21%) ponekad koristi multimedijalna sredstva u nastavi. Oni ističu da ih upotrebljavaju kao vežbe i igrice, ali i na početku časa kao aktivnosti za zagrevanje učenika, kao što navodi I1 :

I 1: „Na početnom delu časa da zainteresujem učenike ili ako imamo više vremena.”

I 22 iznosi:

I 22: „Kada nam mogućnosti to dozvoljavaju koristimo vežbe i igrice sa interneta, koje su primerene određenom uzrastu i nalaze se na sajtovima koji su specijalizovani za učenje jezika.”

Nastavnici uglavnom puštaju snimke - delove filmova, pesme, dijaloge ili slike, kod podučavanja novog vokabulara ili gramatičkih struktura, kao što to navode I23, I24 i I37 u odgovorima koji slede.

I 23: „Inače, moguće je iskoristiti isečke iz filmova i pesme za implicitno podučavanje gramatičkih struktura, koristeći transkripte kao korpus.”

I 24: „Dosta često komuniciram sa učenicima putem zajedničke grupe, puštam im snimke, ili prikazujem neke slike na video bimu.”

I 37: „Najčešće koristim audio cd kako bi učenici mogli da slusaju tekst, dijaloge i sl., na taj način vežbaju izgovor i usvajaju nove reči, a sto se tiče ostalih multimedijalnih sredstava to sam slabo koristila do sad jer nažalost nije bilo uslova.”

Oni nastavnici koji nikada na svojim časovima ne koriste multimedijalna nastavna sredstva kao razlog navode tehničku neopremljenost škole i nedostatak sredstava, ne samo u školama na terenu, gde je to slučaj, već i gradskim školama gde nisu sve učionice adekvatno opremljene, ili, ukoliko se koriste multimedijalne učionice, onda ih koriste i nastavnici koji predaju druge predmete, te njihova dostupnost nije uvek moguća. Na petnaesto pitanje: „Da li u okviru časa postoji korelacija sa drugim predmetima? Molim Vas da obrazložite i navedete nazive predmeta.” Najveći broj nastavnika, njih 39 je odgovorilo *da*, a samo 2 nastavnika *ne*. Tabelarno to izgleda ovako:

1.	Da	39
2.	Ne	2
	Ukupno	41

Tabela br. 23. Korelacija sa drugim predmetima

Osim dva nastavnika, 39 nastavnika ili 95,12% smatra da postoji korelacija sa drugim predmetima u okviru nastave engleskog jezika.

Kao najčešću korelaciju sa drugim nastavnim predmetima nastavnici navode sledeće:

KORELACIJA SA DRUGIM PREDMETIMA		
1.	Muzička kultura	29
2.	Fizičko vaspitanje	33
3.	Likovno vaspitanje	30
4.	Srpski	15
5.	Geografija	22
6.	Istorija	24
7.	Biologija	15
8.	Matematika	10
9.	Drugi strani jezici	7
10.	Informatika	7
11.	Svet oko nas (u mlađim razredima)	10

Tabela 24: Korelacija s drugim predmetima
(frekventnost u odgovorima ispitanika)

O korelaciji sa drugim predmetima i nastavom engleskog jezika I12 ističe:

I 12: „Udžbenik koji trenutno koristimo zapravo je koncipiran tako da je svaka lekcija povezana sa drugim nastavnim predmetom. Najčešće se na času engleskog ostvari korelacija sa geografijom, istorijom i biologijom, ali i sa ostalim predmetima kada se za to ukaže prilika.”

Na isto pitanje I 22 daje svoj odgovor i obrazloženje:

I 22: „Da, postoji sa gotovo svim predmetima. Trudim se da povežem i proširim materijal oslanjajući se na zadatu temu i podstičem učenike da sami povezuju znanje iz različitih predmeta. Najčešće, međutim, u pitanju su srpski i ruski jezik, istorija, i slično.”

I 29 smatra:

I 29: „Mislim da u gotovo polovini broja časova postoji korelacija sa drugim predmetima, makar tematski. Najčešće su to maternji jezik, istorija, geografija, muzička kultura, likovna kultura, drugi strani jezici.”

Nastavnici smatraju da pre svega tematski postoji korelacija među predmetima i najčešće navode maternji jezik, muzičku i likovnu kulturu (u mlađim razredima naročito), istoriju, geografiju i drugi strani jezik. Čini se da je korelacija među predmetima od velikog značaja za usvajanje nastavnog sadržaja i za nastavu stranog jezika, uopšteno uzev.

Na šesnaesto pitanje: „Da li se strogo pridržavate nastavnog plana i programa rada propisanog od strane Ministarstva prosvete?”, odgovore nastavnika prikazujemo tabelarno, u Tabeli br. 25.

Redni broj	Uvođenje drugih nastavnih metoda	Broj ispitanika	%
1.	Da	17	41,46%
2.	Ne	5	12,19%
3.	Delimično	19	46,34%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 25. Pridržavanje nastavnog plana i programa

Oni nastavnici koji su odgovorili da u potpunosti ispunjavaju plan i program rada, njih 41,46%, navode da im je obaveza da ih ispunjavaju, da, kako smatra I 6:

I 6: „Takva su pravila.”,

I 24: „To se očekuje.”,

ili:

I 28: „To po zakonu moramo.”

I 33 iznosi:

I 33: „Tako je jednostavnije i sigurnije.”

Međutim, nastavnici koji se fleksibilnije odnose prema nastavi, tačnije koji prate i osluškiju potrebe svojih učenika, tako da nastavu prilagođavaju njima, trudeći se da ispune i nastavni plan i program, ali sa odstupanjima, njih 46,34%, iznose svoje razloge odstupanja od plana i programa. Navodimo one koji su istakli svoja mišljenja detaljnije.

I 5: „Kada osetim potrebu da neke stvari nisu dovoljno jasne zadržim se i duže, a nekada neko štivo bude prijemčivije i nema potrebe za širenjem, pa odvojim vreme za ono što je u tom trenu važnije.”

I 11: „Poštujem predviđeni nastavni plan i program kako bi učenici savladali sve što je predviđeno za taj razred, odstupam u načinu prezentacije date nastavne jedinice ako smatram da tekst u knjizi ili vežbanje u radnoj svesci učenicima neće biti zanimljivo.”

I 12: „U velikoj većini da, ali ako procenim da je u interesu učenika da unesem određene promene, onda tako i postupim.”

I 15: „Trudim se da pratim,ali zavisi i od nivoa napredovanja učenika.”

I 16: „Zavisi od nivoa napredovanja učenika.”

I 19: „Trudim se da ispoštujem zadate smernice u potpunosti, međutim, postoje izvesna odstupanja koja su uzrokovana potrebama učenika u datom momentu, njihovim napretkom ili eventualnim stagniranjem.”

I 20: „Jedno je teorija. U praksi je drugačije.”

I 29: „Kroz dugogodišnju praksu zaključila sam da postoje sadržaji kojima treba posvetiti više vremena nego što je to predviđeno planom i programom i obrnuto. Stoga broj časova obrade, utvrđivanja, vežbanja korigujem u skladu sa potrebama.”

I 30: „Naša je obaveza da tako činimo, ali ako postoji nešto što je trenutno aktuelno ili učenici pokažu zanimanje za neko posebno pitanje treba im pružiti te informacije, to znači da smo prepoznali njihovu potrebu za istraživanjem i zadovoljavanjem radoznalosti što je osnov svakog učenja.”

I 39: „Jezik se stalno menja. Mladi imaju drugačija interesovanja, a nastavne planove i programe pišu ljudi koji su u penziji i koje je vreme odavno pregazilo.”

I 40: „Plan i program prilagođavam učenicima.”

Ono što s pravom možemo zaključiti na osnovu odgovora ispitanika, ali i na osnovu dugogodišnjeg iskustva u nastavi engleskog jezika u osnovnoj školi, jeste mogućnost fleksibilnosti u nastavi engleskog jezika u Srbiji, odnosno mogućnost prilagođavanja nastavnog procesa potrebama i mogućnostima napredovanja učenika, imajući u vidu i potrebe onih učenika koji su uključeni u program inkluzivne nastave. Činjenica da nastavnici nastavu prilagođavaju učenicima navodi nas na zaključak o uspešnosti sprovođenja reformi u obrazovanju Republike Srbije s početka 21. veka, gde se potrebe i mogućnosti učenika stavljaju u prvi plan. Da li kao uvod u čas ili novu jedinicu, pokušali smo da otkrijemo upotrebu sledećih aktivnosti, što smo postavili kao sedamnaesto pitanje u našem upitniku za nastavnike: „U kojoj meri i kada u toku časa koristite tzv. aktivnosti za zagrevanje (eng. *warm-up activities*)?”

Tabelarni prikaz iznećemo u Tabeli br. 26.

1.	Uvek	21
2.	Često	19
3.	Ne često	1
	Ukupno	41

Tabela br. 26. Frekventnost upotrebe aktivnosti za zagrevanje na časovima

Takođe smo i dobili odgovore u vezi sa delom časa kada se te aktivnosti upotrebljavaju. Odgovore iznosimo u Tabeli br. 27.

1.	Na početku časa	38
2.	U toku časa	3
	Ukupno	41

Tabela br. 27. Deo časa kada se koriste aktivnosti za zagrevanje

I 21 u vezi sa upotrebom aktivnosti za zagrevanje na svojim časovima ističe njihovu relaksirajuću ulogu za uvod u čas:

I 21: „Vrlo često ih koristim. Te aktivnosti opuštaju decu i pripremaju ih za čas na jedan suptilni i neagresivni način, tako da se trudim da ih često upotrebljavam.”

I 29 iznosi slično mišljenje po pitanju značaja aktivnosti za zagrevanje prilikom uvođenja u novu nastavnu jedinicu, odnosno temu:

I 29: „Na gotovo svakom času koristim aktivnosti za zagrevanje. Najčešće je to na početku časa, a svakako kao uvod u novu temu.”

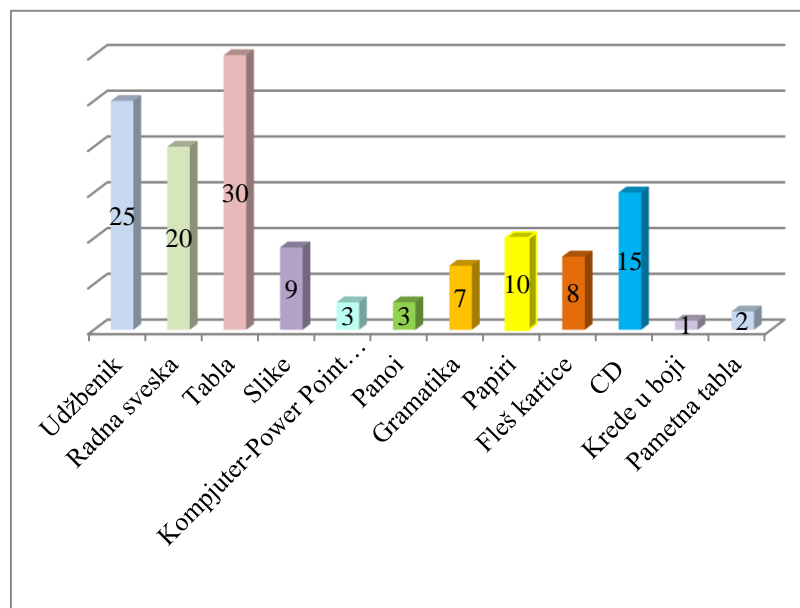
I 37 ističe da su aktivnosti za zagrevanje najpogodnije za početak obrade nove jedinice:

I 37: „Uvek, na početku bilo koje nastavne jedinice, tako polako ulazimo u tematiku koja je predviđena za taj čas na svakom času.”

Tabelarni prikaz u vezi sa pitanjem br. 18, koje glasi: „Koja nastavna sredstva koristite za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta? Objasnite za svaki jezički element i veštinu, ponaosob.”, dajemo u Tabeli br. 28, a grafički u Grafikonu br. 12.

1.	Udžbenik	25
2.	Radna sveska	20
3.	Tabla	30
4.	Slike	9
5.	Kompjuter-Power Point prezentacije	3
6.	Panoi	3
7.	Gramatika	7
8.	Papiri	10
9.	Fleš kartice	8
10.	CD	15
11.	Krede u boji	1
12.	Pametna tabla	2

Tabela br. 28. Nastavna sredstva za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta u upotrebi



Grafikon br. 12. Nastavna sredstva za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta u upotrebi

I 15 detaljno objašnjava upotrebu različitih sredstava u nastavi za objašnjavanje gramatičke jedinice, teksta i kod obrade vokabulara:

I 15: „Nova gramatika - eksplicitno iznosenje gramatičkih pravila, njihovo uočavanje u datom tekstu, dalja primena kroz novi kontekst, brojna vizuelna sredstva, tehnike kao što su *Mind maps*.

Vokabular - definicija termina na jeziku koji se uči, njegova upotreba u raznovrsnim situacijama, traženje sinonima, pisanje eseja na temu koja bi potrazumevala upotrebu novih pojmova.

Tekst - čitanje, diskusija, definicija novih pojmova, razgovor na neku od sličnih tema, diktat koji se bazira na obrađenom tekstu, i slično.”

Takođe i I 22 iznosi detalje o svakoj jedinici ponaosob:

I 22: „Gramatika - Uglavnom koristim udžbenik, pisanje pravila i primera na tabli, panoe i postere koje imamo na zidovima, a vezani su za određenu gramatičku partiju.

Vokabular - kod mlađih uzrasta to su uglavnom kartice sa slikama, kod starijih ispisivanje novih reči na tabli, vizuelno uz pomoć isečaka iz novina ili interneta ako smo u mogućnosti. Najstarije grupe imaju zadatak da nove reči sami izvuku iz lekcije i pronađu ih u jednojezičnim ili dvojezičnim rečnicima.

Tekst - slušanje, čitanje, preporučavanje/prevod.”

I 25 smatra da je stvaranje opuštene atmosfere od ključnog značaja za nastavu, te

tako detaljnije opisuje mnoštvo sredstava koje koristi na svojim časovima:

I 25: „Težim da ostvarim eklektički i sintetički pristup u svom podučavanju, uz izlaganje učenika obilju materijala, te stvaranje opuštene atmosfere u kojoj će slobodno, bez bojazni koristiti ciljni jezik. U tu svrhu koristim sva sredstva na raspolaganju.

Čitanje: izvorni materijali, tekstovi iz udžbenika, radovi prethodnih generacija; Pisanje: gorenavedeno, plus muzički poticaj (desugestopedija) ili korišćenje rekvizita (radionica);

Slušanje: muzika, film, transkripti, čitanje (učenici-dobrovoljci ili moja malenkost); Govor: radionica, rekvizite, gluma, vežbanja, prezentacije, itd.
 Gramatika: vežbanja, rad na tekstu, prezentacija.
 Vokabular: gorenavedeno, plus gluma. U suštini, svi materijali i sredstva podobni su za podučavanje bilo koje veštini ukoliko se nađe pogodan pristup.”

Međutim, neki nastavnici (njih 5 ili 12,19%) u svojim školama nemaju dovoljno nastavnih sredstava usled slabije finansijske situacije u njima.

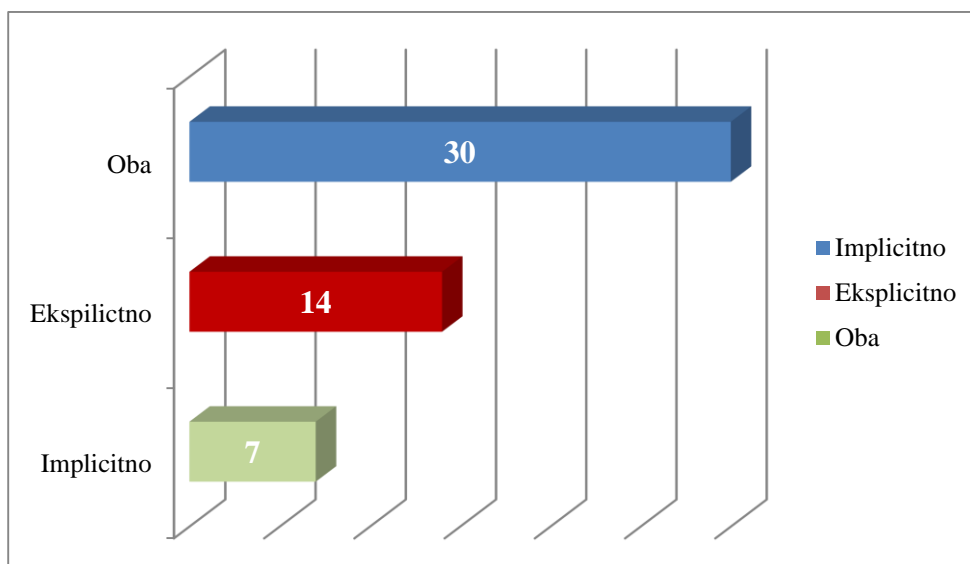
Kod 19. pitanja namera je bila da otkrijemo način uvođenja gramatičke jedinice, kao *implicitan* ili *eksplicitan*, a ovu podelu u nastavnim „modelima” iznose i Ellis (1994: 362-363) i Stern (1992: 327).

Devetnaesto pitanje glasi: „Da li novu gramatičku strukturu uvodite kroz kontekst (implicitno) ili objašnjavanjem gramatičkog pravila (eksplicitno)? Objasnite zašto.”

Odgovore na ovo, 19. pitanje pružamo u Tabeli br. 29, dok grafički prikaz sledi u Grafikonu br. 13.

1.	Implicitno	7
2.	EksPLICITNO	4
3.	Oba	30

Tabela br. 29. Uvođenje novih gramatičkih struktura



Grafikon br. 13. Uvođenje novih gramatičkih struktura

Iz navedenih podataka može se doći do zaključka da nastavnici u Srbiji teže da podjednako koriste i implicitno i eksplicitno uvođenje gramatičkih jedinica. Uglavnom gramatičke jedinice prvo predstavljaju implicitno, a najčešći odgovori slede.

I 19: „Kroz kontekst jer smatram da je učenicima lakše da usvoje gradivo na konkretnom primeru.”

I 24: „Kroz kontekst, smatram da tako mogu lakše da shvate upotrebu određene gramatičke strukture.”

I 12: „Uglavnom prvo kroz kontekst, a posle i eksplicitno. Većina nas najbolje uči jezik kroz kontekst, ali uvek postoji deo učenika koji voli i eksplicitno objašnjena pravila i jezičke zakonitosti.”

I 18: „Podjednako je bitan i jedan i drugi način. Učenici najpre prepoznaju novu strukturu u datom kontekstu, pokušavaju doći do određenog rešenja, da bi im potom bila istaknuta eksplicitna pravila.”

I 25: „Prvo kroz kontekst, da bi ko god može shvatio sam, a onda eksplicitno, zbog slabijih učenika, da ne bi ostale nedoumice oko osnovnih pojmova.”

I 31: „Prvo kroz tekst, pročitamo i razgovaramo, a kad ne razumeju usled nepoznavanja pravila u L1, tada i objašnjavanjam.”

I 33: „Najpre na osnovu primera pokušam da ih navedem da donesu zaključke o zakonitostima upotrebe. Potom sledi objašnjenje „na starinski način”. Time i učenicima koji nisu dovoljno dobro razumeli prethodno objašnjenje, bude jasno o čemu i kako se radi.”

I 35: „Ako je nova, kroz kontekst, da bi iz konteksta učenici bolje izvukli zaključak o upotrebi i formi te gramatičke strukture. Ako opet ta gramatička struktura nije nova, već je ponavljamo, onda je samo ukratko ponovimo zajedničkim objašnjavanjem pravila.”

I 36: „Koristim i jednu i drugu metodu. Trudim se da to bude implicitno i da učenici sami shvate pravila i da sami primene tu strukturu na konkretnom primeru, ali nažalost to nije uvek moguće jer se desi da učenici ne mogu da se snađu, pa im u tom slučaju objasnim ja.”

I 37: „Uvek počnem otvaranje gramatičke partiture implicitno, ali onda neizostavno prelazim na eksplicitno, učenici traže konkretna pravila, jer većina njih uči gramatiku bez razumevanja, napamet.”

Na osnovu navedenih odgovora, dolazimo do zaključka da većina nastavnika daje prednost *implicitnom* uvođenju gramatičke jedinice jer učenici mogu sami da prepoznaju i shvate pravila i primene ih na konkretnim primerima, ali, svakako, oni ne izostavljaju ni slabije učenike, *eksplicitnim* uvođenjem gramatičkih pravila.

Ukupno 7 nastavnika (17,07%) smatra da je lakše da učenici zapamte gramatičke strukture implicitnim uvođenjem, odnosno da sami, kroz primere, dođu do zaključaka u

vezi sa strukturama. Nastavnici I 38, I 40 i I 41 daju svoja mišljenja i objašnjenja u vezi sa implicitnim uvođenjem gramatičke jedinice:

I 38: „Uvek kroz kontekst. Tako je prirodnije i lakše za shvatanje.”

I 40: „ Implicitno, kako bi učenici sami došli do pravila.”

I 41: „ I na jedan i na drugi način, mada češće implicitno. Implicitno uvođenje gramatičke strukture više uključuje učenike i pruža im mogućnost da kroz uviđanje načina na koji neki oblik funkcioniše, lakše zapamte ono što treba.”

Neznatan je broj onih (samo 4 nastavnika, ili 9,75%) koji u nastavi koriste tradicionalno objašnjavanje gramatičkih pravila isključivo, među njima istakli bismo mišljenje i razloge za eksplicitno objašnjenje I10.

I 10: „Objašnjavam eksplicitno, jer mislim da svako pravilo mora da ima svoj razlog, a tako će ga mnogo ozbiljnije shvatiti.”

Tabela br. 30. sadrži odgovore na pitanje br. 20 koje glasi: „U kojoj meri koristite maternji jezik u objašnjavanju gramatičke strukture? Objasnite zašto.”

1.	Koristim za objašnjavanje gramatičkih struktura	37
2	Trudim se da koristim u najmanjoj mogućoj meri	2
3.	Ne koristim uopšte	2

Tabela br. 30. Upotreba maternjeg jezika u objašnjavanju gramatičkih struktura

Neki nastavnici, kao I 12 i I 18 koriste maternji jezik u maloj meri, samo onda kad su upotrebili sve mogućnosti kako ga ne bi upotrebili, tada pribegavaju upotrebi srpskog jezika:

I 12 ističe: „Trudim se da to bude u najmanjoj mogućoj meri, ukoliko uočim da uprkos svim prethodno upotrebljenim metodama i dalje neki učenici nisu savladali određenu gramatičku strukturu.”

I 18: „Koristim maternji jezik kod objašnjavanja gramatičkih pravila učenicima nižih uzrasta, u situaciji gde će njegova upotreba znatno olakšati razumevanje. Generalno, trudim se da toga bude u najmanjoj mogućoj meri.”

Veliki broj nastavnika (njih 37, ili 90,24%) smatra opravdanom upotrebu maternjeg jezika i pribegava joj na svojim časovima najčešće kod objašnjenja gramatičkih jedinica, neretko vokabulara i potrebnih objašnjenja. Od toga, 10 njih je

iznelo podatak da to najčešće čini u mlađim razredima (uvek: 8 nastavnika, ili 19,51%) jer smatra da učenici na nižem nivou zahtevaju objašnjenja na maternjem jeziku. Ovde bismo istakli mišljenja nastavnika I 21 i I 22.

I 21: „Na osnovu dosadašnjeg iskustva, najdelotvornije je bilo objašnjavanje gramatike na maternjem jeziku jer je gradivo samo po sebi teško pa bi objašnjavanje na engleskom samo otežalo shvatanje istog. Dešavalo se da im nastavnici u matičnoj školi daju definicije na engleskom koje oni samo nauče napamet bez razumevanja. Takođe, kod objašnjavanja gramatike ponekad povlačim paralelu između maternjeg i engleskog jezika pa je svakako lakše da to shvate na srpskom. Kada govorimo o naprednim grupama, odn. učenicima starijih razreda, tu je situacija malo drugačija i sa njima se može kompletna nastava obavljati na engleskom jer poseduju izvesno znanje i već barataju rečima kao što su adjective, adverb, noun, verb itd.”

I 22: „Ponovo, srpski koristim u zavisnosti od nivoa učenika. Ukoliko su u stanju da razumeju objašnjenja na engleskom, koristim isključivo engleski (ređe). Ukoliko im to predstavlja problem, posegnem za srpskim po potrebi ili isključivo koristim njega (češće). U principu, namera mi je na početku svake godine da uspostavam sredinu u kojoj će se engleski koristiti od uputstava za zadatke, preko objašnjenja gramatičkih struktura, pa do pitanja za dozvolu da se ide u toalet.”

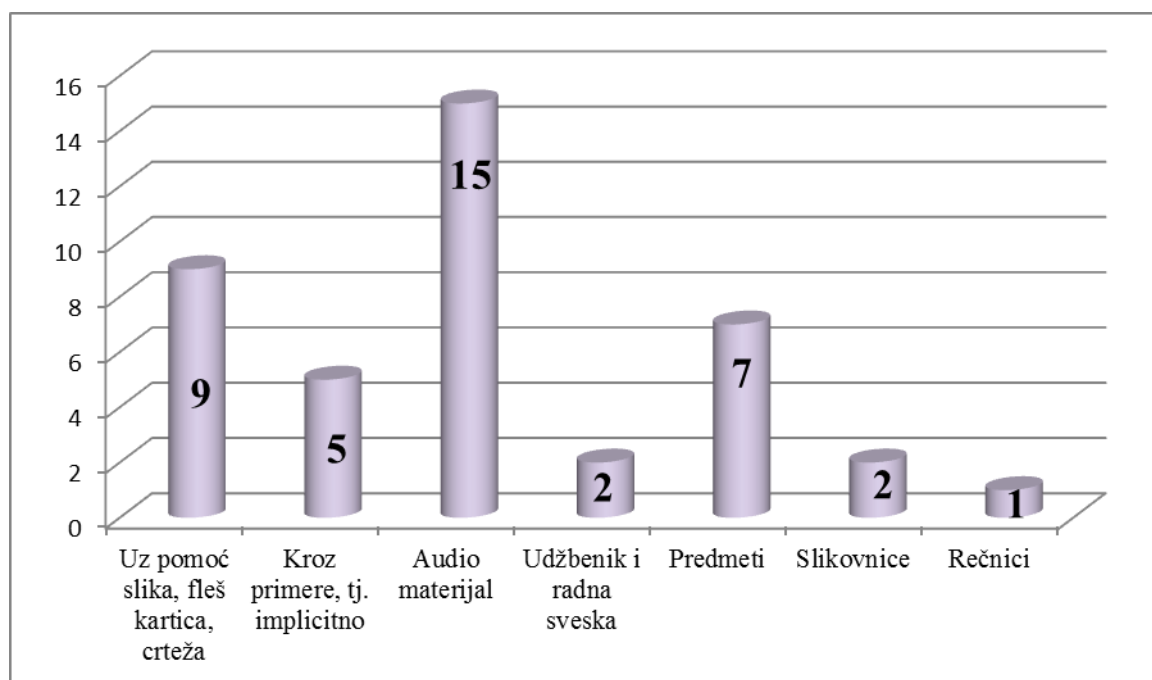
Većina nastavnika smatra da je upotreba maternjeg jezika apsolutno opravdana kod obrade i objašnjavanja gramatičkih jedinica, čemu i pribegava na svojim časovima, prvenstveno kod učenika na mlađem uzrastu, a, s druge strane, nastavnici teže maksimalnoj upotrebi stranog, engleskog jezika na časovima sa starijim uzrastom učenika, u višim razredima, upravo zbog činjenice da učenici viših razreda imaju izvesna predznanja i naviknuti su na veću upotrebu engleskog jezika na času.

U vezi sa podučavanjem vokabulara, odgovori nastavnika na pitanje br. 31. izneti su u Tabeli br. 31. i Grafikonu br. 14. Pitanje broj 21. ticalo se načina podučavanja vokabulara.

1.	Uz pomoć slika, fleš kartica, crteža	9
2.	Kroz primere, tj. implicitno	5
3.	Audio materijal	15
4.	Udžbenik i radna sveska	2
5.	Predmeti	7
6.	Slikovnice	2
7.	Rečnici	1

Tabela br. 31. Način podučavanja vokabulara

Ovu tabelu formirali smo klasifikujući najfrekventnije odgovore nastavnika, a do njih smo došli jer smo od nastavnika tražili da opišu svoje odgovore.



Grafikon br. 14. Način podučavanja vokabulara

Primeri, odnosno odgovori nastavnika koji su obuhvaćeni anketom, a koji slede, pokazuju da se u okviru prezentovanja vokabulara u školama u Srbiji koristi veliki broj različitih nastavnih sredstava, da se velika pažnja poklanja vežbama slušanja i implicitnog uvođenja novih jezičkih jedinica, te da se nastavnici udaljavaju od tradicionalnih metoda eksplicitnog objašnjavanja vokabulara što doprinosi modernijoj nastavi stranih jezika, engleskog u ovom slučaju.

I 12: „Prvo uvedem novi vokabular kroz kontekst npr. određenog teksta, a onda proveravam koliko su učenici shvatili njegovo značenje kroz različite vežbe, na kraju pokušavam da proverim koliko su u stanju da ga adekvatno primene.”

I 15: „Ispisujem reči i fraze na tabli, obično u kontekstu, dajemo definicije na engleskom, sinonime. Uvek prvo tražim od dece da pokušaju da objasne jer obično ima onih koji znaju. Kolokacije su bitne, takođe...Čitamo pesme, ubacujemo reči ili fraze koje nedostaju, obično su to rime pa se lakše dosete... Smatram da reči ne treba bubati već zapisivati izraze, rečenice, izreke... Svako mora da pronađe način koji mu najviše odgovara. Vežbaju kroz dijaloge, role-plays, tongue twisters, limericks, razne kvizove i slično.”

I 18: „Na taj način sto od učenika najpre očekujem da čujem makar kakvu moguću definiciju određenog pojma, kako bismo zatim dosli do preciznog značenja. Zatim, građenem reči dolaze do relevantne grupe imenica - glagol - pridev - prilog. Učenici uz pomoć i podršku nastavnika

prave listu sinonima, i na kraju vežbaju upotrebu novih pojmova bilo kroz diskusiju ili kroz pisanu formu (esej na zadatu temu), kroz brojna vežbanja u kojima se traži definicija, ili se traži pojam na osnovu zadate definicije, i slično.”

I 20: „Uvedem temu kroz aktivnost za zagrevanje, zatim postavljam pitanja, prikazujem štampani materijal (ukoliko je moguće), ispisujem nove reči na tabli, ponavljam izgovor više puta, prikazujem autentične predmete, kroz asocijacije i na kraju prevodim, ukoliko je nemoguće pojasniti značenje reči na drugi način.”

I 21: „U mlađim razredima ispisujem reči i prevod na tabli koje oni kasnije prepisuju u vidu domaćeg zadatka i uče kroz datu lekciju za koju su vezane te reči. Takođe koristimo rečnike, kod starijih razreda, gde oni u jednojezičnim ili dvojezičnim rečnicima sami traže određene reči, Na taj način ih lakše zapamte i navikavaju se na korišćenje rečnika. Sa najmlađim grupama tu su slikovne kartice i ponavljanje reči više puta, kao i kroz razne igre.”

I 22: „Vokabular podučavam u sprezi sa kulturološkim aspektom, često koristeći audio-vizuelna pomagala, autentične materijale (tekstove, fotografije, tekstove izvan udžbenika, pesme, artefakte/rekvizite), kroz igre (asocijacije/associations, slagalica/puzzle, vešalica/hangman, mozganje/brainstorm), a neretko i koristeći prezentacije (PowerPoint).”

I 34: „Na sve moguće načine: uz podršku audio i video materijala, na tabli crtam dijagrame i mape...trudim se da ispoštujem statistiku koja kaže da se u proseku nova reč treba ponoviti do 17 puta da bi ušla u naš aktivni vokabular. Radim sa starijim razredima gde vokabular i nije baš jednostavan.”

I 35: „Kroz kontekst najviše. Radimo na ponuđenom materijalu u vežbanjima i u hodu tumačimo novi vokabular. U novom tekstu koji obrađujemo, tek nakon drugog ili trećeg čitanja/slušanja, kada odgovorimo na pitanja i uradimo vežbanja za razumevanje teksta koji se obrađuje.”

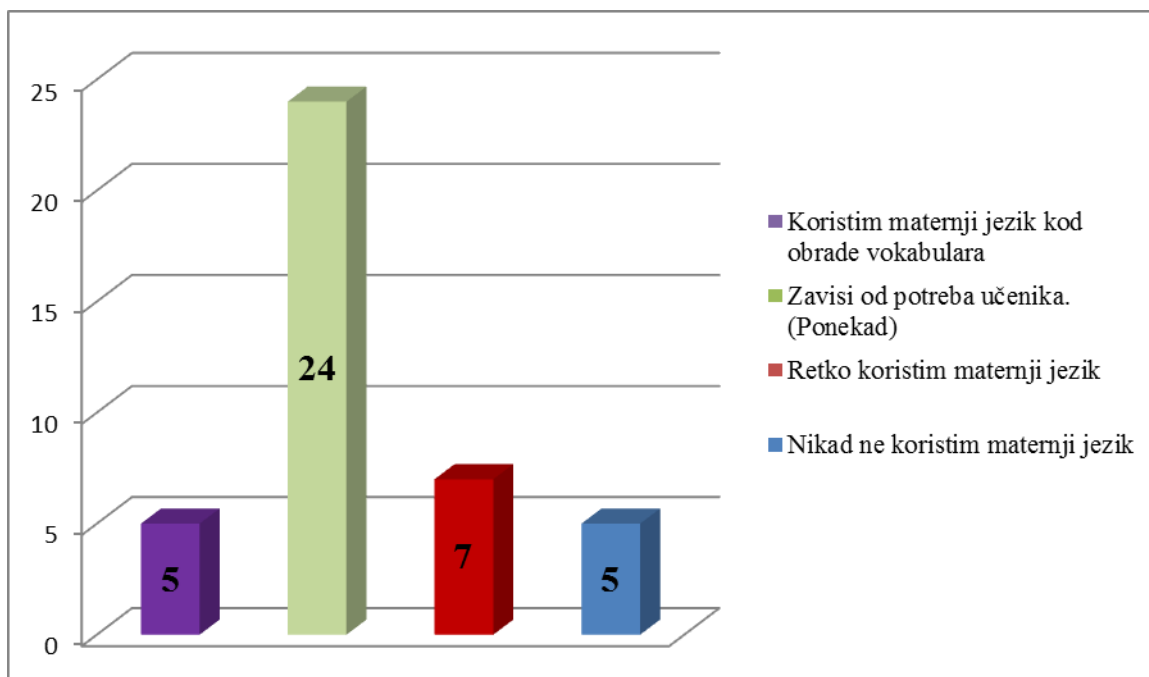
I 36: „Pokažem učenicima sliku određenog predmeta ili zalepim na tabli, zatim napišem reč i izgovorim. Ponekad im puštam izgovor na disku dok pokazujem slike. U mlađim razredima učenici ponavljaju za mnom kako bi uvežbali izgovor.”

Na osnovu odgovora nastavnika dolazimo videti se da se nastavnici u Srbiji trude da putem različitih aktivnosti i upotrebom raznovrsnih nastavnih sredstava učenike uvedu u nove nastavne jedinice, uz podršku audio i video materijala, kako bi se i putem slušanja učenicima predstavio novi vokabular. Nadovezujući se na ovo pitanje, postavili smo i dvadeset drugo pitanje: „U kojoj meri koristite maternji jezik za obradu vokabulara? Objasnite zašto.”

Odgovore na ovo pitanje iznosimo u Tabeli br. 32, dok grafički prikaz sledi u Grafikonu br. 15.

1.	Nikad ne koristim maternji jezik	5
2.	Retko koristim maternji jezik	7
3.	Zavisi od potreba učenika. (Ponekad)	24
4.	Koristim maternji jezika kod obrade vokabulara	5

Tabela br. 32. Upotreba maternjeg jezika na času za obradu vokabulara



Grafikon br. 15. Upotreba maternjeg jezika na času za obradu vokabulara

Jedan od nastavnika iznosi kao razlog upotrebe maternjeg jezika primedbe roditelja na smanjenu upotrebu maternjeg jezika:

I 3: „U prvom i drugom razredu i to veoma retko. Roditelji se bune ako je sve na engleskom.”

Kao svoje razloge za upotrebu maternjeg jezika u nastavi, I 29 ističe:

I 29: „Maternji jezik koristim naročito kad je u pitanju višeznačnost reči u jednom ili drugom jeziku i u slučaju „lažnih prijatelja” kako bi se izbegle nepotrebne greške pri prevodu. Gotovo obavezno maternji jezik koristim kad treba pronaći ekvivalente za idiome.”

Nastavnici uglavnom pokušavaju da maternji jezik svedu na minimum, kako ističu I 12,

I 21.

I 12: „Pokušavam da u najmanjoj mogućoj meri koristim maternji jezik za obradu vokabulara, ali sam primetila da uspešnost u prevodenju sa stranog jezika učenicima više nego bilo šta drugo daje najjasniju potvrdu o njihovoj uspešnosti u učenju jezika.”

I 21: „Koristim maternji jezik jer su deca prilično zbunjena kada nemaju u sveskama napisan prevod. Takođe pravimo male rečnike, male sveske koje su prazne i u njima sami prave rečnik ispisujući stranu reč i prevod. Takođe se dešavalo da sedeca žale se jer im nastavnice nikada ne

pišu prevod i kažu da im to smeta jer im je lakše da mogu uvek da imaju gde da potraže određenu reč dok je potpuno ne nauče.”

I 22: „Gotovo nikako ga ne koristim, nastojeći da svedem upotrebu na minimum na globalnom nivou, a najlakše ga je izbaciti u ovom delu budući da se objašnjenju može pribeći nudeći sinonime i zaobilazna objašnjenja na engleskom, pantomimi, crtežu, ili prezentaciji. Ipak, ponekad je prosto lakše ponuditi ekvivalent nego navesti učenike da ga sami iznađu, tako da pribegavam i tom metodu ukoliko procenim da je efikasniji u pogledu uštede vremena.”

I 36: „U slučaju da ne koristim sličice prilikom obrade vokabulara, objasnim reč na engleskom, a zatim prevedem na maternji jezik kako bih bila sigurna da su učenici razumeli značenje.”

Kod odgovora na ovo pitanje dobili smo slične rezultate kao i kod obrade gramatičkih jedinica i upotrebe maternjeg jezika za njihovo objašnjenje. Naime, 12 nastavnika retko ili nikad ne koristi maternji jezik kod obrade vokabulara, a ukupno 29 nastavnika to čini po potrebi (24) ili uvek (5). Čini se da i kod nastavnika postoji, smatramo neopravdan, strah od apsolutne upotrebe stranog jezika kod obrade novog vokabulara, bez obzira na mnoštvo materijala i aktivnosti koje koriste u nastavi.

U vezi sa upotrebom testova pokušali smo da dobijemo podatke postavljajući pitanje br. 23, koje glasi: „Da li kod provere nastavnog gradiva koristite već postojeće testove (date u sklopu propisanog udžbenika) ili konstruišete svoje? Objasnite zašto.”

Odgovore na ovo pitanje iznosimo u Tabeli br. 33, nakon čega smo izneli analizu i detaljnije odgovore nastavnika, odnosno razloge upotrebe postojećih ili svojih testova.

1.	Već postojeće	10
2.	Sastavljam svoje	12
3.	Oba	19

Tabela br. 33. Upotreba postojećih ili svojih testova

Kao razloge zbog kojih koriste već postojeće testove ili ih delimično koriste (u kombinaciji sa testovima koje sami pripreme) na časovima utvrđivanja i provere gradiva, nastavnici navode nedostatak vremena, njih 90% od ukupnog broja nastavnika (od ukupno 29 koji su odgovorili na taj način), dok je ukupno 12 nastavnika iznelo mišljenje da sami sastavljaju svoje testove.

Ovde bismo istakli odgovore (I 1, I 2, I 3, I 8, I 38, I 39, I 40, I 41), koji, osim nedostatka vremena, smatraju da su postojeći testovi adekvatni nivou znanja, te da su usklađeni sa udžbenikom:

I 1: „Koristim već postojeće jer nemamo puno vremena.”

I 2: „Da, koristim one iz udžbenika jer nemam vremena da konstruišem svoje, a i smatram ih adekvatnim.”

I 3: „Već postojeće jer nemamo vremena za išta drugo.”

I 8: „Postojeće, jer nemam vremena da kreiram svoje.”

I 38: „Uglavnom postojeće. Nema potrebe praviti svoje - ipak su ih kreirali ljudi sa iskustvom i znanjem.”

I 39: „Da, štedim vreme za pripremu, a tekstovi u udžbeniku su zanimljivi.”

I 40: „Uglavnom koristim postojeće. Mislim da pokrivaju ono što je obrađeno.”

I 41: „Uglavnom već postojeće testove, jer su usklađeni sa udžbenikom, tj.sa gradivom.”

Neki nastavnici, njih 19, ili 46,34%, smatraju da su standardizovani testovi nekad neadekvatni, preobimni, nekada previše laki za nivo znanja učenika, a ima i onih koji smatraju da su testovi preobimni, te da je modifikacija neophodna. Neki nastavnici, koji koriste obe vrste testova, smatraju da postoje i interesantniji sadržaji za učenike, te postojeće testove dopunjavaju materijalom sa interneta. Navodimo odgovore I 5, I 12, I 15, I 29, I 30, I 18.

I 5: „Ukoliko nađem ili napravim nesto sto bi učenicima bilo zanimljivije (uzrastu, interesovanjima), onda ne koristim standardizovane testove.”

I 12: „U poslednje vreme koristim već date testove ili ih iskombinujem sa zadacima koje sama sastavim. Smatram da su autori programa odlično metodološki procenili šta je to što su učenici trebalo da usvoje.”

I 15: „Kombinacija i jednog i drugog. Često su dati testovi preobimni i nemamo sredstava da šampamo materijal i podelimo testove koje bi oni samo popunili. Nekada su suviše laka pitanja ili želimo da testiramo užu oblast i slično.”

I 29: „Najčešće koristim već postojeće testove, ali ih modifikujem u smislu broja primera u okviru zadatka i broja zadataka. Za kratke provere naučenog, međutim, najčešće sama osmišljam zadatke. Smatram da je dobra strana korišćenja već postojećih testova ta što oni pokrivaju sav nastavni sadržaj koji se obrađuje u okviru te celine i ne izlaze iz okvira stečenog vokabulara. Loša strana ovakvih tekstova je što lako mogu biti „provaljeni”, pa je modifikacija neophodna.”

I 30: „Obično kombinujem postojeće i dodam neke svoje delove jer moram da pratim stepen ostvarenosti predviđenog gradiva, zatim zadaci moraju da budu različite težine, od lakših ka težim da bi svaki učenik mogao da pokaže nivo postignuća.”

I 18: „Ne zanemarujem tekstove koji se nalaze u udžbeniku, štaviše, oni se obrađuju po utvrđenoj dinamici, ali uvek je poželjna dopuna, kojoj učenici pristupaju čak relaksiranije.”

Ukupan broj nastavnika koji sami kreiraju testove za proveru znanja učenika je 12, ili 29,26%. U svojim odgovorima oni ističu da su postojeći testovi neadekvatni, da ih treba prilagoditi nivou znanja učenika:

I 11: „Uvek pravim sama testove jer je to jedini način da provera bude prilagođena učenicima.”

I 22: „U većini slučajeva konstruišem svoje da bih doprineo raznovrsnosti materijala i animirao učenike. Ustanovio sam da su učenici u stanju da pređu višestruko više materijala od onog propisanog udžbenikom ukoliko im se predstavi kao nevezan za gradivo ili udžbenik.”

I 35: „Do sada sam koristila svoje, jer mi se ponuđeni testovi nisu u potpunosti poklapali sa materijom koju sam lično obrađivala na času. Ponekad sam koristila kombinovano, postojeće testove, sa svojim vežbanjima.”

I 36: „Uglavnom sastavljam sama testove, jer smatram da u postojećim testovima (naročito za starije razrede) ima previše zadataka i da nisu adekvatni.”

U vezi sa veštinom pisanja na času ovde bismo istakli pitanje br. 24., kao i odgovarajući tabelarni prikaz odgovora na isto, u Tabeli br. 34. Pitanje glasi: „U kojoj meri je veština pisanja zastupljena na Vašim časovima?”

1.	Veoma je zastupljena	14
2	Delimično je zastupljena	22
3.	Uopšte nije zastupljena	5

Tabela br. 34. Zastupljenost veštine pisanja na časovima

Iz navedenih podataka može se uočiti da je broj nastavnika na čijim časovima je veština pisanja veoma zastupljena je 14, ili 34,14%. Oni ističu da je potrebno podsticanje učenika na pisanje, sa zanemarivanjem grešaka, kako bi se usavršila kompetencija i uvidelo koliki je nivo napretka učenika. I 19, I 21 i I 36 ističu:

I 19: „Veština pisanja je često zastupljena, jer smatram da je to jedan od boljih načina da se uvidi koliko su učenici savladali gradivo.”

I 21: „Pisanje u vidu eseja prisutno je već od petog razreda u vidu manjih formi, paragrafa, gde ukratko opisuju neku određenu stvar, pojavu, osobu ili događaj, a teme su osmišljene tako da

moгу da upotrebe dotadašnje gradivo. Ohrabrujem ih da pišu sami, ma koliko grešili u početku, i objašnjavam im da će baš kroz te greške koje budu napravili dosta naučiti, naravno, pošto im ukažem na grešku i ispravimo je. Pre svakog zadatka u vidu pisanja, bilo da je u vidu školske aktivnosti ili domaćeg zadatka, podsetim ih da ne treba smišljati rečenice na srpskom pa ih prevoditi bukvalno na engleski, da ta dva jezika imaju potpuno drugačije strukture rečenice i sl. Vremenom nestaju preoblemi koje svi imaju u početku, a to je, recimo, kada zamisle rečenicu tipa „Probudih se” i totalno se izgube. Kada nauče da razmišljaju na engleskom, nestanu ti problemi.”

I 36: „Učenici često dobijaju zadatke koji zahtevaju pisanje, a povremeno radimo i diktat.”

Anketirani nastavnici I 8, I 15, I 25, I 29 i I 30 (kao i ostalih 17, ukupno 22, ili 53,65%) povremeno na svojim časovima uvode veštinu pisanja, u zavisnosti od interesantnosti teme, nivoa znanja učenika, kao i vremena koje im je na raspolaganju, kako navode:

I 8: „Ponekad, zavisi i od udžbenika i interesantnosti teme modula koji se uvodi ili vežba.”

I 15: „U višim razredima radimo diktat povremeno, pišu sastave na zadatu temu, mejlove, pisma, igramo igrice, *jumbled letters*, npr. gde treba da napišu što više reči od zadatih slova. U nižim je to prostija varijanta, treba da napišu jednu reč i manji je broj slova.”

I 22: „U zavisnosti od programa, i zastupljenost pisanja varira. Lično, mislim da bi trebalo posvetiti više pažnje ovom segmentu, ali plan i program kakav je zacrtan u Ministarstvu ne ostavlja dovoljno prostora.”

I 25: „Ponekad, usputno, u 5. i 6. razredu. U 7. razredu sami pišu sastav do 30 reči, a u 8. razredu do 100 reči. Najčešće na kraju lekcije, i to ko hoće, ne ocenjujem.”

I 29: „U okviru svake celine (unit-a) postoji makar jedan zadatak koji se bavi veštinom pisanja. U zavisnosti od broja časova nedeljno, veština pisanja je zastupljena najmanje jednom mesečno (sa 2 časa nedeljno).”

I 30: „Na početnom nivou učenja većinom je prepisivanje, zatim popunjavanje nepoznatih i nedostajućih reči, kasnije pisanje po modelu i na kraju samostalno pisanje kraćih sadržaja npr. opisivanje, itd.

I 31: „U 1. i 2. ne primenjujemo pisanje, tj. u 2. tek od drugog polugodišta malo kopiramo pisanje reči, a u 3. i 4. više pišemo, zapisujemo razgovore, manje sastave, opise mesta unutar nekog projekta.”

Takođe bismo naveli i da je ukupan broj nastavnika na čijim se časovima veština pisanja zanemaruje ukupno 5, ili 12.19%. Ovi nastavnici smatraju da je nedostatak vremena glavni problem, te da nastavni plan i program ne ostavljaju dovoljno prostora za ovu veštinu. Nastavnik I 38 ističe i nedovoljno razvijenu veštinu pisanja na maternjem jeziku kao problem sa kojim se sreće na svojim časovima.

Navodimo odgovore I 1, I 7, I 23, I 37, I 38:

I 1: „Slabije, nemamo vremena i kompetencija učenika nije na zavidnom nivou za pisanje.”

I 7: „Nije previše, počinjem sa trećim, kroz diktate i vežbe u radnoj svesci, pa u četvrtom, kada puno rade i pisu kraće sastave o sebi ili drugome.”

I 35: „Malo. Pisanje eseja i projekata na neku temu se zadaje samo u okviru dodatne nastave. Diktate radimo redovno, bar po tri puta u polugodištu, po odeljenju, ali sastavljanje rečenica i kratkih sastava je teško realizovati na redovnoj nastavi.”

I 37: „Ne previše, obzirom da se radi o skupu svih veština na jednom mestu, teško je biti objektivan u proceni rada, uglavnom se držimo diktata i kratkih sastava od par rečenica ili se radi o poslovnoj prepisci gde se koriste unapred pruženi modeli.”

I 23: „Nedovoljno, to je veština koja se najlakše zanemari, ali radim na tome da stavim više pažnje na nju.”

I 38: „Ne mnogo. Nedostatak veštine pisanja na maternjem, nažalost, sprečava razvoj. Takođe je potrebno mnogo vremena.”

Ono što zaključujemo iz navedenih i drugih odgovora ispitanika jeste da prvenstveno nastavnici smatraju da kod učenika ne mogu razvijati veštinu pisanja na adekvatan način, pripisujući to nemogućnostima učenika, čak ni ne pokušavajući da upotrebom različitih vežbanja koja su prisutna u udžbenicima i (velik broj) radnim sveskama doprinesu poboljšanju ove jezičke veštine. To zaista smatramo neopravdanim i donekle nemarnim. Zanemaruju se potrebe i sposobnosti učenika, a kao opravdanje najčešće se navodi i nedostatak vremena, što svakako nije primereno.

Na pitanje: „ Da li i na koji način uvodite elemente anglofone kulture u nastavu engleskog jezika?”

„Da” je odgovorio 41 nastavnik, ili 100%.

1.	Da	41	100%
----	----	----	------

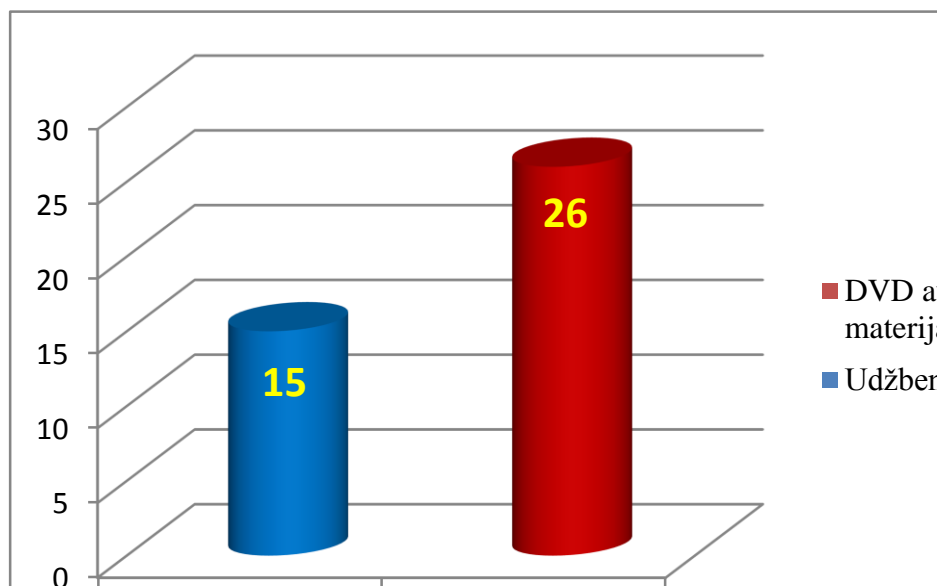
Tabela br. 35. Uvođenje anglofone kulture

U ovom delu nije bilo većih iznenađenja, s obzirom na činjenicu da svaki udžbenik obuhvata kulturološki aspekt jezika. U Tabeli br. 36. iznosimo i druga

nastavna sredstva, osim udžbenika, koja nastavnici navode kao adekvatna za uvođenje anglofone kulture, kao i grafički prikaz odgovora u Grafikonu br. 16.

1.	Udžbenik	15
2.	DVD audio i video materijali	26

Tabela br. 36. Nastavna sredstva za uvođenje anglofone kulture



Grafikon br. 16. Nastavna sredstva za uvođenje anglofone kulture

U okviru časova engleskog jezika u Srbiji u potpunosti je zastupljena prezentacija anglofone kulture u vidu tekstova iz udžbenika, kao i upotrebe audio-vizuelnih sredstava u nastavi ili njihovoj kombinaciji, kao i u okviru razvijanja komunikativne kompetencije kroz kulturološke teme.

I 7: „Da, kroz objašnjavanje praznika i običaja u Britaniji, zanimljivosti koje su dovoljno upečatljive, a opisuju život u Britaniji.”

I 8: „Da, npr. putem DVD-a, gledamo video u vezi sa temom.”

I 11 ističe da je „adekvatno uvođenje anglofone kulture upoređivanjem sa sličnim elementima iz naše kulture, prezentacijama na temu nekog kulturološkog fenomena, radom na projektima istraživanja anglo - saksonske običaja.”

I 15 navodi:

I 15: „Uvek napravimo poređenje sa našom kulturom i onda kroz neke zanimljivosti i razlike. Nekad je to kroz priču ili neki događaj ili video zapis, pesmu, pa onda komentarišemo i pričamo o tome.”

Veoma je važan i sadržaj udžbenika kod uvođenja elemenata kulture, kao što detaljnije objašnjava I 21:

I 21: „U knjigama po kojima radimo ima lekcija u kojima se govori o Londonu, Nju Jorku, Sidneju i sl. tako da kroz te lekcije mogu mnogo naučiti o njihovoj kulturi. U nekim lekcijama takođe postoje situacije gde razgovaraju ljudi iz Engleske i Amerike pa na taj način imaju prilike i da vide i čuju razliku između ta dva izgovora, što im ja dodatno i objasnim tom prilikom.”

Slično ističu I 29:

I 29: „Udžbenik, radna sveska i dodatni materijal u priručniku za nastavnike u velikoj meri sadrže teme kojima se obrađuje anglofona kultura. Audio material, takođe, osim sadržaja, obiluje i različitim varijantama izgovora engleskog jezika, što pruža učenicima dodatni uvid i u taj aspekt jezika. Snimci nisu „studijski”, već ostavljaju utisak realne situacije u kojoj se govornik nalazi.”

i I 37:

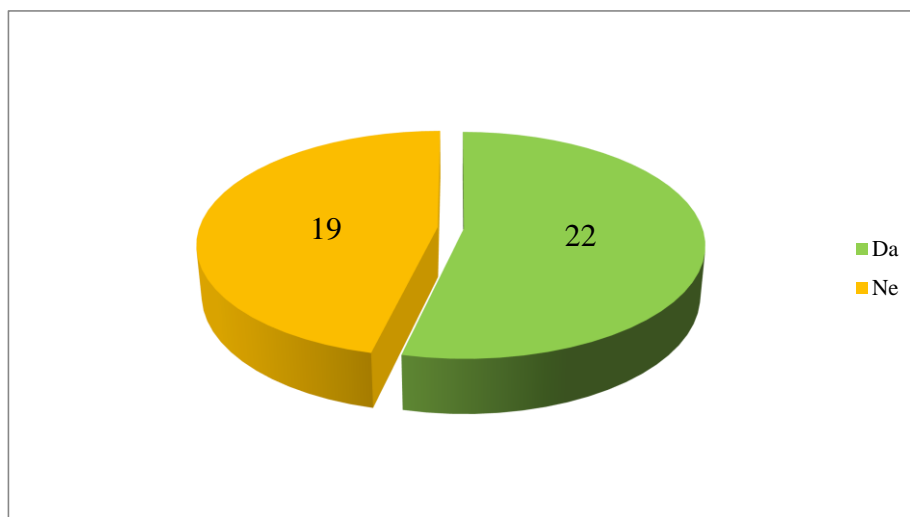
I 37: „Uglavnom kada su elementi strane kulture već sastavni deo udžbenika, ali često i spontano da bi napravili kontrast sa našom kulturom, i to veoma često iz sopstvenog iskustva.”

Elementi anglofone kulture u Srbiji, što vidimo iz navedenih odgovora, uvode se najčešće iz udžbenika, radne sveske, ali i materijala iz priručnika za nastavnike, ali nije retkost ni materijal koji nastavnici sami pripremaju, a sve sa ciljem približavanja kulture jezika koji se uči učenicima i upoređivanja sa sopstvenom kulturom, te pronalaženjem sličnosti i razlika među njima, kao proširivanja znanja iz opšte kulture.

Sledećim pitanjem želeli smo da saznamo da li su sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor) zastupljene na svakom času, a odgovore navodimo u Tabeli br. 37. i Grafikonu br. 17.

1.	Da	22
2	Ne	19
	Ukupno	41

Tabela br. 37. Zastupljenost sve četiri jezičke veštine na času



Grafikon br. 17. Zastupljenost sve četiri jezičke veštine na času

Kao razloge nepotpune zastupljenosti sve četiri jezičke veštine nastavnici navode nastavni plan i program koji nisu uvek u potpunosti ostvareni prvenstveno iz razloga nemogućnosti svih učenika da jednako napreduju, ili usled već pomenutog nedostatka vremena, kada je veština pisanja u pitanju. Uglavnom nastavnici objedinjuju sve četiri jezičke veštine i trude se da one budu zastupljene podjednako, što ističe 22 nastavnika, ili 53,65%. To se naročito može uočiti u odgovorima I 1, I 11, I 21, I 24, I 35 i I 37:

I 1: „Nisu u prva dva razreda, zato što ne pišu i ne čitaju, ali su druge zastupljene, kao i sve četiri u trećem i četvrtom.”

I 11: „Objedinjavanjem sve četiri jezičke veštine učenici ih nesvesno povezuju, što je značajno za lakše sticanje i usvajanje znanja.”

I 21: „Trudim se da sve veštine budu zastupljene podjednako. Nekada se desi da neke veštine, npr. govor i pisanje, budu zapostavljene, i to su uglavnom zbog pripreme za testove, pa pa je tu zastupljeno suvoparno pisanje i vežbanja koja je potrebno uraditi.”

I 24: „Da. Pa uglavnom jedno drugo uslovljava. Ako pročitamo neki tekst, o njemu i kažemo nešto, ili napišemo neku rečenicu o njemu, ili odgovorimo na neko pitanje u vezi tog teksta. Ako govorimo o tom tekstu, ili ga čitamo onda je očigledno i da slušamo jedni druge. Tako da su sve četiri veštine zastupljene na časovima.”

I 37: „Naravno, pre svega udžbenici koje koristimo su tako sačinjeni i jasno je da se svakoj od ovih veština mora posvetiti pažnja da bi celovito koristili strani jezik za sve predviđene situacije.”

Ovde bismo istakli odgovore nastavnika (njih 19) koji ističu da je nemoguće objediniti sve četiri jezičke veštine na jednom času, ali da se trude da usaglase sve veštine, s tim što bi akcenat bio na jednoj veštini, to jest centralni za jedan čas, a da su druge veštine „pomoćne” ili „sporedne”. Slično navode I 25, I 30, I 34 i drugi:

I 25: „Nisu zastupljene sve 4 veštine na svakom času, ali jesu podjednako u okviru jedne lekcije. Na jednom času dominira jedna veština, da bi učenici znali što preciznije šta se od njih očekuje.”

I 30: „To je neophodno, ali je procenat zastupljenosti različit, nekada je više pisanja, nekada više čitanja, slušanje prethodi govoru, a nekad treba i odglumiti dijalog pa je onda govor na prvom mestu.”

I 33: „Pisanje najmanje, čitanje na većini časova, slušanje i govor su obavezni. Favorizujem komunikativnu metodu.”

I 34: „Sve osim pisanja, za to se nema vremena u 2 časa nedeljno po 45 minuta, a i fizički je neizvodljivo. Drugi problem je što naši učenici, na žalost, ni na maternjem jeziku nisu u stanju da napišu pristojne eseje. (učenici 8. razreda)”

I 35: „Ne mogu sve četiri veštine da budu zastupljene na svakom času. Prilikom obrade novog teksta, zastupljeno je čitanje, slušanje, govor, ali ne i pisanje. Kada bi čas tajao sat i po vremena, tada bismo imali priliku da primenimo i tehnike pisanja engleske rečenice, pisanje kratkog eseja, sastava na sličnu temu kao što je tekst koga smo obradili.”

I 40: „Možda ne baš na svakom jer ponekad ne može sve to da se odradi za jedan čas, a da se svakoj veštini posveti dovoljno vremena. Ali se trudim da sve ove veštine budu podjednako zastupljene.”

Jedan od nastavnika ističe da ne objedinjuje sve četiri jezičke veštine na svakom od svojih časova na sledeći način:

I 32: „Ne. Nije u planu časa.”

Iz navedenih odgovora saznali smo da sve četiri jezičke veštine među skoro polovinom ispitanika, odnosno na njihovim časovima, nisu uvek obuhvaćene usled nedostatka vremena, ali i nemogućnosti obuhvatanja veštine pisanja na svakom času, što nam se u velikoj meri poklapa sa odgovorima nastavnika u vezi sa usavršavanjem veštine pisanja na časovima. Autorka ovog rada smatra da je u potpunosti moguće obuhvatiti sve četiri jezičke veštine na času adekvatnom upotrebom nastavnih sredstava koje su svakom nastavniku nadohvat ruke, naročito u Srbiji u okviru udžbenika stranih

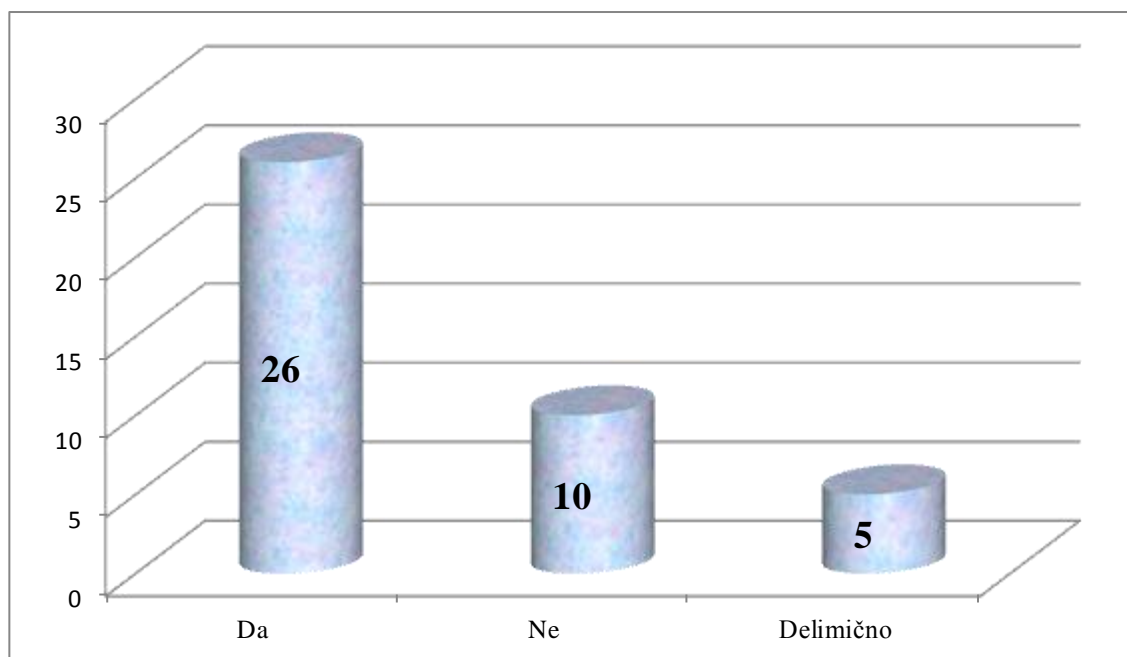
izdavača, gde se apsolutno teži usvajanju sve četiri jezičke veštine uz upotrebu udžbenika i radne sveske koje ih putem različitih vrsta vežbanja, svakako, obuhvataju.

U vezi sa saradnjom nastavnika stručnog aktiva postavili smo sledeće pitanje: „Da li u Vašoj školi nastavnici stručnog aktiva za engleski jezik blisko saraduju prilikom izrade planova časova, tj. koliko je zastupljen timski rad nastavnika engleskog jezika?”

Tabelarni prikaz dat je u Tabeli br. 38, a grafički u Grafikonu br. 18.

1.	Da	26
2.	Ne	10
3.	Delimično	5

Tabela br. 38. Saradnja nastavnika u okviru stručnih aktiva



Grafikon br. 18. Saradnja nastavnika u okviru stručnih aktiva

Kod pozitivnog odgovora u vezi sa međusobnom saradnjom među nastavnicima engleskog jezika kao stranog u osnovnim školama, odnosno timskog rada i njegove zastupljenosti među nastavnicima, istakli bismo odgovore koje je pružio nastavnik I20:

I 20: „Blisko saradujemo i dogovaramo se o svemu. Imamo različita iskustva, prenosimo ih jedni na druge i uzimamo u obzir kad je odabir knjiga i pisanje izrada planova u pitanju.”

I 28: „Sve planove časova izrađujemo zajedno. Nisu identični u potpunosti jer ponekad radimo različitim tempom, najčešće imajući u vidu odeljenja u kojima predajemo, ali je svakako timski rad zastupljen u potpunosti. Dogovori se najčešće prave „u hodu”, a za neke veće projekte održavamo sastanke po dogovoru. Najmanje jednom mesečno imamo sastanak stručnog aktiva profesora svih stranih jezika.”

I 37: „Timski rad je od presudne važnosti. Na sreću, govoreći iz ličnog iskustva u radu u više škola u Srbiji, nastavnici engleskog su "by default" najmanje sujetni i i time najviše otvoreni za saradnju. Iako ne koliko bi to trebalo, najbolje vladaju materijom koju predaju u odnosu na ostale aktive, pogotovo aktiv maternjeg jezika što, nažalost, bitno umanjuje efikasnost našeg rada.”

Ukupan broj nastavnika koji je odgovorio da je saradnja na visokom nivou, te da se u okviru aktiva naročito poklanja pažnja timskom radu je 26, što je 63,41% od ukupnog broja anketiranih nastavnika.

Pet nastavnika (ili 12,19%) je odgovorilo da se delimično saraduje u okviru aktiva i da je timski rad zastupljen, ali „ne u dovoljnoj meri”, te ističemo odgovor nastavnika I 24:

I 24: „Zajedno sastavljamo i prerađujemo globalne planove, a mesečne svako izrađuje za sebe prema potrebama odeljenja u kojima predaje.”

Ukupan broj nastavnika koji je dao negativan odgovor, odnosno istakao da ne postoji međusobna saradnja između nastavnika engleskog jezika u njegovoj/njenoj školi je 10, što je 24,39%. Ovde bismo istakli odgovor I 34:

„Ne saraduje se. Formalno, koristimo iste pripreme koje smo dobili u paketu za nastavnike, ali svaki nastavnik pristupi obradi nastavne jedinice kako on smatra da je najbolje. Kod izrade mesečnog i godišnjeg plana, tu je zastupljen timski rad i svi imamo iste, tj.zajedničke planove. S tim što svako od nas izbacilo ono što lično smatra da je suvišno ili manje važno, usled nedostatka vremena.”

Na osnovu odgovora ispitanika evidentna je međusobna saradnja u većini škola, ali smatramo da bi trebalo raditi na većoj saradnji u okviru stručnih aktiva i u onim školama u kojima to nije na zadovoljavajućem nivou, u interesu učenika i kvalitetnijeg nastavnog procesa, a samim tim i poboljšanja znanja učenika, naročito razmenjivanjem iskustava i zajedničkim organizovanjem nastavnog sadržaja.

4.1.1. Zaključak rezultata istraživanja u Srbiji

Sumiranjem odgovora nastavnika, na osnovu postavljenih hipoteza zaključuje se sledeće: nastavnici podržavaju upotrebu komunikativnog pristupa u nastavi i pokušavaju da na sve načine redukuju upotrebu maternjeg jezika na času, samo i onda kada je to potrebno, kod objašnjavanja gramatičkih jedinica i, veoma retko, vokabulara.

Takođe, nastavnici engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji pribegavaju upotrebu različitih metoda i pristupa u nastavi jer žele da privuku pažnju učenika, odnosno da ih animiraju, i bez obzira na nedovoljnu opremljenost škola, uvode upotrebu audio-vizuelnih i multimedijalnih sredstava, kako bi na sve moguće načine pomogli učenicima da na moderniji način savladaju učenje stranog jezika i učine ga lakšim. Nastavnici prilagođavaju aktivnosti na časovima nivou znanja i napredovaja svojih učenika, trudeći se da ispune plan i program propisan od strane Ministarstva prosvete, ali prilikom težnji da ih ispune, oslušuju potrebe svojih učenika i prilagođavaju nastavne jedinice njima. To smatramo opravdanim, jer su potrebe i mogućnosti učenika u nastavi od ključnog značaja za kvalitetan nastavni proces.

Dakle, potvrđene su polazne hipoteze da je nastava engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji zasnovana na komunikativnom pristupu, ali i upotrebi različitih metoda i pristupa od strane nastavnika, tačnije kombinaciji metoda i pristupa, kako bi se poboljšao sam proces nastave i povećala kompetencija učenika na stranom jeziku.

Takođe, potvrđena je hipoteza da nastavnici engleskog jezika u Srbiji teže osavremenjivanju nastave upotrebom multimedijalnih sadržaja u nastavi, kao i audio-vizuelnih sredstava, praćenjem trendova u metodici nastave engleskog jezika, stalnim stručnim usavršavanjem nastavnika i prenošenjem svojih znanja na učenike, bez obzira na oskudnu opremljenost škola.

Takođe, evidentna je upotreba najsavremenijih udžbenika stranih, najčešće izvornih, britanskih izdavača, čime se ide u korak sa evropskim i svetskim standardima kada je reč o nastavnim sredstvima, te je evidentna i podrška od strane izdavača u smislu doniranja ostalih nastavnih sredstava, čime se, ponovo, doprinosi savremenoj nastavi i kvalitetu nastavnog procesa u osnovnim školama u Srbiji.

Poslednje, ali ne i najmanje važno, evidentan je veliki trud nastavnika i smatramo, na osnovu dobijenih rezultata, da su nastavnici visoko motivisani za rad, te i prenošenje znanja svojim učenicima uvođenjem različitih novina na svojim časovima.

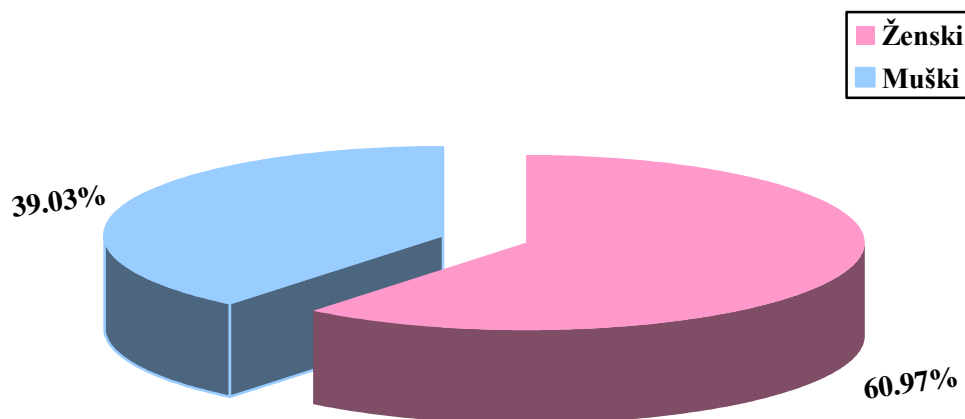
4.2. Rezultati i analiza istraživanja u Japanu

U ovom odeljku Poglavlja 4 analiziraćemo rezultate ankete u kojoj su učestvovali nastavnici - Japanci iz osnovnih i nižih srednjih škola sa cele teritorije Japana. Kao što smo već naveli u prethodnoj glavi ovog rada, osnovnoškolsko obrazovanje u Japanu obuhvata uzrast učenika od 6 do 12 godina, dok niža srednja škola traje tri godine i pohađaju je učenici do 15. godine. Obe su deo obaveznog obrazovanja. Kada je o uzorku reč, potrudili smo se da nam sve odgovore daju matični nastavnici, zbog uloge koju ALT nastavnici imaju u Japanu, tako da smo iz razloga veće objektivnosti mišljenje anketu sprovedi među japanskim nastavnicima. Ukupan broj nastavnika koji je učestvovao u anketi je 41, od čega je 20 nastavnika zaposleno u osnovnim, a 21 nastavnik radi u nižim srednjim školama.

U Tabeli br. 39. i Grafikonu br. 19. predstavljen je pol ispitanika - nastavnika osnovnih i nižih srednjih škola iz Japana:

Redni broj	Pol ispitanika	Broj ispitanika	%
1.	Ženski	25	60,97%
2.	Muški	16	39,03%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 39. Pol ispitanika u Japanu



Grafikon 19. Pol ispitanika

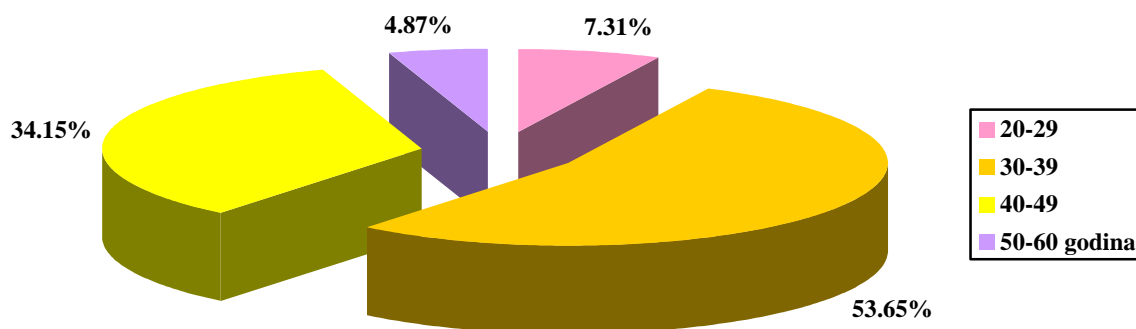
Iz tabele br. 39. i grafikona br. 19. može se videti da je 60,97% nastavnika iz Japana koji su učestvovali u anketi ženskog pola, dok je 39,03% ispitanika muškog pola.

U Tabeli br. 40, a takođe i u Grafikonu br. 20. data je starosna dob ispitanika. Kao i u rezultatima ankete sa teritorije Republike Srbije, i za podatke iz Japana starosnu dob podelili smo na 4 grupe, i to ispitanike od 20 do 29 godina, 30 do 39 godina, 40 do 49 godina i 50 do 60 godina. Najveći broj nastavnika obuhvaćenih anketom je starosne strukture od 30 do 39 godina, i to 53,65%, zatim 40 - 49 godina (14 nastavnika), u procentima 34,14%, za njima sledi 7,31% ispitanika od 20 do 29 godina. Najmanji broj ispitanika pripada grupi od 50 do 60 godina, tačnije 4,87% ili 2 nastavnika.

Godine starosti ispitanika

Redni broj	Godine starosti	Broj ispitanika	%
1.	20-29	3	7,31%
2.	30-39	22	53,65%
3.	40-49	14	34,14%
4.	50-60	2	4,87%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 40. Starosna struktura ispitanika



Grafikon br. 20. Starosna struktura ispitanika

Iz navedenih podataka može se zaključiti da su rezultati starosne strukture ispitanika prilično ujednačeni za obe države odn. ispitanike iz navedenih država obuhvaćenih anketom.

Kao 2. pitanje u upitniku za nastavnike od ispitanika se zahtevalo da napišu godine radnog staža, a ponovo sa ciljem utvrđivanja iskustva koje nastavnici poseduju. Kao i kod obrade podataka iz Srbije, radni staž ispitanika podelili smo u 5 grupa, i to na radno iskustvo od 1 do 5 godina, zatim radno iskustvo od 5 do 10 godina, 10 do 15 godina, 15 do 20 godina, 20 do 25 godina i 30 do 35 godina radnog staža. Kao što se može videti iz priložene Tabele br. 41., najveći broj nastavnika pripada grupi koja ima radno iskustvo od 15 do 20 godina, ukupno 22 nastavnika, što u procentima iznosi 53,65%, zatim slede nastavnici sa radnim iskustvom od 20 do 25 godina, ukupno 13 nastavnika ili 31,79%, zatim slede 2 nastavnika iz grupe 5 - 10 godina radnog staža i

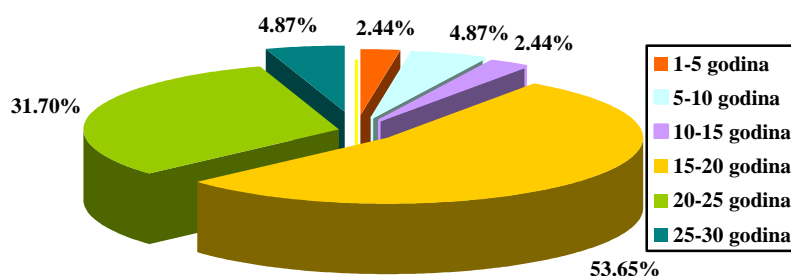
grupe 25 - 30 godina (njih 2 pripada jednoj, 2 drugoj grupi, ili 4,87% (za svaku grupu ponaosob). Nastavnici koji imaju relativno manje radnog iskustva i pripadaju grupi od 1 do 5 godina radnog staža, kao i grupi 10 do 15, njih po 1, predstavljaju 2,44% od ukupnog broja nastavnika obuhvaćenih anketom. Četiri nastavnika ili 9,75% pripada grupi sa radnim stažom od 20 do 25 godina, a samo 1 nastavnik je u grupi od 25 do 30 godina radnog staža, što iznosi 2,44%.

Naš zaključak je da većina nastavnika u Japanu koji predaju engleski u osnovnim i nižim srednjim školama poseduju radno iskustvo veće od 15 godina, a to nas navodi da smatramo da je kvalitet nastave na višem nivou, jer, zapravo, kvalitet nastave zavisi i od iskustva nastavnika u određenom smislu te reči. Rezultate bismo predstavili u Tabeli br. 41., grafički u Grafikonu br. 21. u kojima iznosimo odnos između godina starosti i godina radnog staža, odnosno iskustva u nastavi.

1. Godine radnog staža ispitanika

Redni broj	Godine radnog staža nastavnika	Broj ispitanika	%
1.	1 - 5	1	2,44%
2.	5 - 10	2	4,87%
3.	10 - 15	1	2,44%
4.	15 - 20	22	53,65%
5.	20 - 25	13	31,70%
6.	25 - 30	2	4,87%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 41. Godine radnog staža



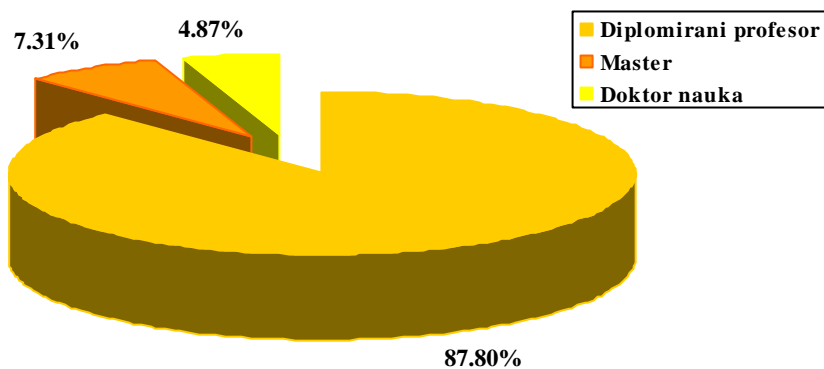
Grafikon br. 21. Godine radnog staža

Od ispitanika iz Japana se takođe zahtevalo da daju informaciju o svom stepenu obrazovanja da bismo imali uvid u stepen obrazovanja nastavnika iz osnovnih i nižih srednji škola iz Japana koji predaju engleski jezik. Nakon analize, dolazimo do sledećih rezultata koje ćemo prikazati u Tabeli br. 42. i Grafikonu br. 22.

1. Stepen obrazovanja ispitanika

Redni broj	Stepen obrazovanja	Broj ispitanika	%
1.	Diplomirani profesor	36	87,80%
2.	Master	3	7,31%
3.	Doktor nauka	2	4,87%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 42. Stepen obrazovanja ispitanika



Grafikon br. 22. Stepen obrazovanja ispitanika

Naime, kao što se može zaključiti i iz grafikona, najveći deo ispitanika, čak 87,80%, ima fakultetsko obrazovanje, odnosno zvanje diplomirani profesor, 7,31% ispitanika je završilo masterske studije, dok 4,87% ispitanika ima zvanje doktor nauka. Među ispitanicima nije bilo onih koji su završili magistarske studije, jer u Japanu takve studije kao i zvanje magistar nauka ne postoje. Posmatrajući ove rezultate možemo zaključiti da najveći broj nastavnika koji radi u osnovnoj i nižoj srednjoj školi u Japanu ima završene osnovne studije, ali treba istaći činjenicu da većina nastavnika koji predaju engleski jezik u osnovnim školama u Japanu nema diplomu profesora engleskog jezika, već diplomu nastavnika drugih struka (učitelja u nižim razredima, na

primer), s tim da je svaki od nastavnika pohađao obuku za predavanje engleskog jezika (tiče se nižih razreda). Iz tog razloga smo tabelu formirali na osnovu odgovora nastavnika – diplomirani profesor, a ne diplomirani profesor engleskog jezika. Iz dana u dan situacija se menja, pa je sve veći broj nastavnika – diplomiranih profesora engleskog jezika i u osnovnim i u nižim srednjim školama, što će, verujemo, poboljšati nastavni proces u svakom smislu te reči.

Detaljnije objašnjenje o drugom delu upitnika za nastavnike dato je u delu ove glave koji se tiče rezultata istraživanja iz Srbije.

Prvo pitanje odnosilo se na stručno usavršavanje nastavnika, a ono glasi: „Koliko često pohađate seminare za stručno usavršavanje nastavnika engleskog jezika?“

Odgovore na ovo, prvo pitanje prikazaćemo u Tabeli br. 43.

Redni broj	Učestalost pohađanja seminara	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	0	0%
2.	Često	0	0%
3.	Ponekad	41	100%
4.	Retko	0	0%
5.	Nikad	0	0%
Ukupno		41	

Tabela br. 43. Učestalost pohađanja seminara

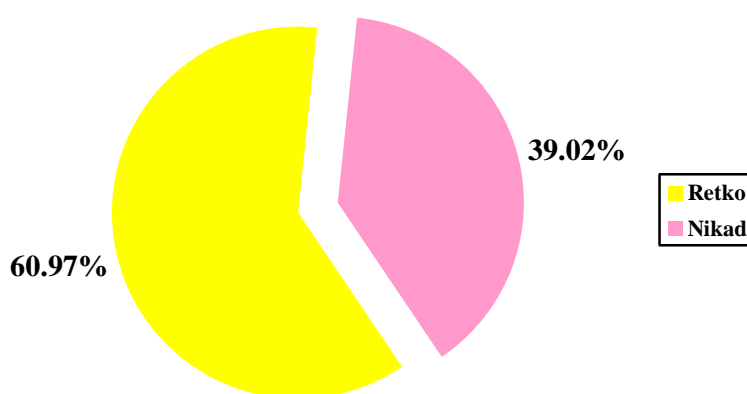
Iz priloženih podataka možemo uvideti da je odgovor na ovo pitanje bio ujednačen, odnosno svi ispitanici dali su isti odgovor – da ponekad pohađaju seminare za stručno usavršavanje nastavnika u Japanu. To znači da je ukupno 41 nastavnik odgovorio isto, odnosno 100% nastavnika. Ovaj rezultat ukazuje na nedovoljnu motivaciju nastavnika Japanaca da se stručno usavršavaju ili da im, jednostavno, Ministarstvo prosvete to nalaže, sa posebnim akcentom na takav stav kod starijih nastavnika.

Sledeće pitanje u okviru ankete bilo je o upotrebi udžbenika u određenoj školi, a pitanje glasi: „Prilikom odabira udžbenika u školi u kojoj radim dolazi do njihove česte promene, tj. u upotrebi su udžbenici različitih izdavačkih kuća.“

Tabelarni prikaz, kao i grafički, dat je u Tabeli br. 44., kao i Grafikonu br. 23. koji slede.

Redni broj	Učestalost promene udžbenika	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	0	0%
2.	Često	0	0%
3.	Ponekad	16	39,02%
4.	Retko	25	60,97%
5.	Nikad	0	0%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 44. Učestalost promene udžbenika



Grafikon br. 23. Učestalost promene udžbenika u osnovnim školama u Japanu u procentima

Po pitanju promene udžbenika u školama, većina nastavnika iz Japana je odgovorila da retko dolazi do promene udžbenika u školama u Japanu (njih 60,97%), dok 39,02 % nastavnika ističe da ponekad dolazi do promene udžbenika. Međutim, ovo se negira sledećim pitanjem iz ankete, što ćemo objasniti kod analize odgovora na to pitanje. Takođe, prema zvaničnim podacima MEXT-a, takođe imamo utisak da nastavnici nisu iskreno dali odgovore na ovo pitanje, ili ga nisu dobro razumeli, upravo zbog činjenice da se isti udžbenici za osnovne škole u Japanu koriste na čitavoj teritoriji države, ali da izvesna odstupanja postoje u nižim srednjim školama, s obzirom na to da je u ponudi ukupno 6 odobrenih udžbenika od strane japanskih izdavača. Mišljenja po tom pitanju nisu podeljena kao u Srbiji. Međutim, direktnim uvidom u nastavu

engleskog jezika u Japanu u smislu opservacije časova u Japanu, što smo predstavili u delu ovog rada koji se tiče obrazovnog sistema i nastave engleskog jezika u Japanu, smatramo da je potrebna promena u odabiru udžbenika s vremena na vreme, kako bi se osavremenila nastava i privukla pažnja učenika, kao i poboljšala nastava, a samim tim i kompetencija učenika. To znači da obrazovne promene treba da prate i tehnološke promene, a samim tim i nastava mora da se inovira i da ide u korak s vremenom.

Kao razloge za izbor odgovarajućeg udžbenika nastavnici iz Japana nisu izneli svoja mišljenja, što nas navodi na zaključak da su oni saglasni sa odlukama Ministarstva i školskih uprava na lokalnom nivou, te da ne teže promenama u tom smislu. Potkrepili bismo ove tvrdnje rezultatima iz sledećeg pitanja iz ankete koji se tiče naziva udžbenika u školama u kojima ispitanici rade. Treće pitanje, dakle, glasi: „Koji udžbenik je u upotrebi u školi u kojoj radite? (Navesti naziv udžbenika, autora, izdavača, i godinu izdavanja)”

Tabelarno to izgleda ovako:

<u>Osnovne škole - niži razredi</u>			
1.	英語ノート EigoNoto, MEXT, 2011.	100%	
<u>Niže srednje škole - viši razredi</u>			
1.	Sunshine English Course, 1-3. Sano, M., Yamaoka, T., Matsumoto, S., Sato, Y., Aoki, S., & Shimaoka, T. (Eds.). (2006). Tokyo: Kairyudo.	8	19.51%
2.	New Horizon English Course, 1-3. Kasajima, J., Asano, H., Shimomura, Y., Makino, T., Ikeda, M., & Akashi, T. (Eds.). (2006). Tokyo: Tokyo Shoseki.	18	43.90%
3.	New Crown English Series, 1-3. Takahashi, S., Hardy, T., Negishi, M., Hidai, S., Mikami, A., & Morizumi, M. (Eds.). (2006). Tokyo: Sanseido.	15	36.59%

Tabela br. 45. Užbenici za engleski jezik u upotrebi u osnovnim školama i nižim srednjim školama u Japanu

Kada je reč o osnovnim školama, „*Eigo Noto*” je u upotrebi u svim osnovnim školama u 5. i 6. razredu na teritoriji Japana, što smo potvrdili podacima MEXT-a, kao

i samim uvidom u nastavu engleskog jezika u osnovnim školama. Međutim, u nižim razredima srednje škole, kao što se iz tabele može uočiti, u upotrebi su 3 udžbenika, prema odgovorima ispitanika naše ankete. U procentima to iznosi: „*New Crown*” (19,51%), „*New Horizon*” (43,9%), and „*Sunshine English Course*” (36,59%). Postoji i nekoliko udžbenika koji su u upotrebi, ali se ti udžbenici nisu pojavljivali u odgovorima nastavnika u našoj anketi, tako da ih jedino možemo predstaviti na ovoj slici (Slika br.1.), ali i navedena 3 udžbenika sa najfrekventnijom upotrebom u japanskim nižim srednjim školama.



Slika br. 1. Odobreni udžbenici u upotrebi u nižim srednjim školama u Japanu

Interesantno je da je upotreba udžbenika domaćih izdavača u procentima 100% u Japanu, što znači da je upotreba udžbenika stranih izdavača u nastavi engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu strogo kontrolisana od strane Ministarstva MEXT-a.

S tim u vezi, smatramo da je izbor udžbenika u Japanu pokazatelj da nastavnici nemaju mogućnost odabira udžbenika stranih, izvornih izdavača, te da bismo kritički

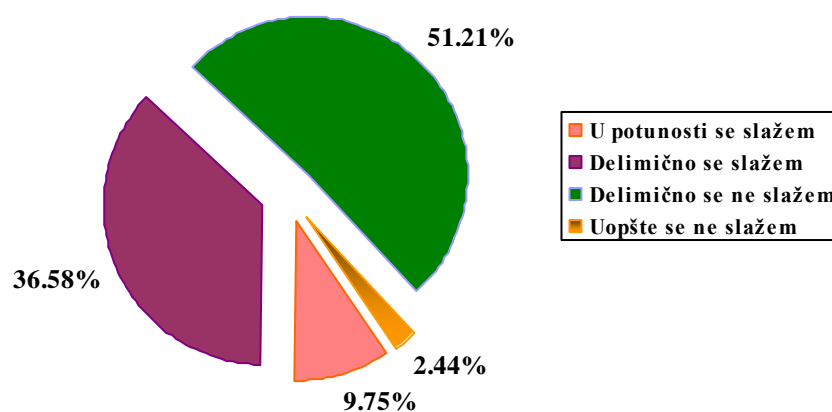
mogli zaključiti da praćenje trendova u modernoj metodici nastave u Evropi i svetu nije moguće, ili je moguće u izvesnoj meri, koliko to izdavači pružaju kao mogućnost kroz svoje udžbenike.

Sledeće pitanje koje smo u okviru ankete postavili nastavnicima bilo je u vezi sa adekvatnošću udžbenika za učenike.

U narednoj tabeli (Tabela br. 46) i grafikonu (Grafikon br. 24) biće predstavljeni odgovori svih ispitanika zajedno na pojedinačne tvrdnje iz ovog dela upitnika. Četvrto pitanje glasi: „Po mom mišljenju udžbenik je adekvatan za učenike kojima predajem.”

Redni broj	Mišljenje o adekvatnosti udžbenika	Broj ispitanika	%
1.	U potpunosti se slažem	4	9,75%
2.	Delimično se slažem	15	36,58%
3.	Delimično se ne slažem	21	51,21%
4.	Uopšte se ne slažem	1	2,44%
5.	Nemam stav	0	0%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 46. Mišljenje nastavnika o adekvatnosti udžbenika u Japanu



Grafikon br. 24. Mišljenje nastavnika o adekvatnosti udžbenika u procentima

Većina nastavnika, njih 21 ili 51,21% smatra da se delimično ne slaže sa adekvatnošću udžbenika u svojoj školi. Za njima slede nastavnici koji se delimično slažu sa adekvatnošću udžbenika, njih 36,58%, odnosno 15 nastavnika, što je ukupno 36 nastavnika koji smatraju udžbenik delimično adekvatnim učenicima u njihovoj školi. Četiri nastavnika ili 9,75% ili smatra udžbenike u potpunosti adekvatnim za svoje

učenike, što je zaista mali broj, a samo 1 nastavnik ne smatra udžbenik adekvatnim za svoje učenike, što je procentualno po 2,44% . Ni jedan nastavnik se nije opredelio za odgovor da „nema stav”.

Iz navedenih podataka dolazimo do zaključka da su ispitanici, uopšteno uzev, delimično zadovoljni odabirom udžbenika i njihovom adekvatnošću za svoje učenike, što bismo mogli dovesti u vezu sa tim da nastavnici nemaju pravo odabira udžbenika za svoje učenike.

Sledi pitanje u vezi sa upotrebom radne sveske i tabelarni prikaz odgovora u Tabeli br. 47. „Da li i u kojoj meri na Vašim časovima učenici koriste radnu svesku? Ukoliko ne koriste često, da li im zadajete domaće zadatke iz radne sveske? Molim Vas da obrazložite.”

1.	„Eigo Noto” ne sadrži radnu svesku, tako da je ne koriste.	20	48.78%
2.	Da, za domaće zadatke.	21	51.22%

Tabela br. 47. Upotreba radne sveske na časovima engleskog jezika, odgovori nastavnika brojačano i procentualno

U okviru anketiranja u vezi sa upotrebom radne sveske na časovima i kod kuće, najveći broj nastavnika, njih 21 ili 51,22 % je odgovorio da radnu svesku učenici najčešće koriste za rad kod kuće, odnosno za izradu domaćih zadataka. Ukupan broj nastavnika na čijim časovima se ne koristi radna sveska, jer je i nema u osnovnoj školi je 20, ili 48,78%.

Kao jedan od čestih odgovora istakli bismo odgovor I 5 i I 17:

I 5: „Ne, udžbenik ne sadrži radnu svesku tako da im ne mogu dati za domaći. Međutim, ja im kreiram sama aktivnosti za domaći, a materijal koji pronalazim se odnosi na lekciju iz udžbenika”.

I 17: „Pošto nemaju radnu svesku, pronalazim materijal na internet, štampam, kopiram i to im dajem kao domaći”.

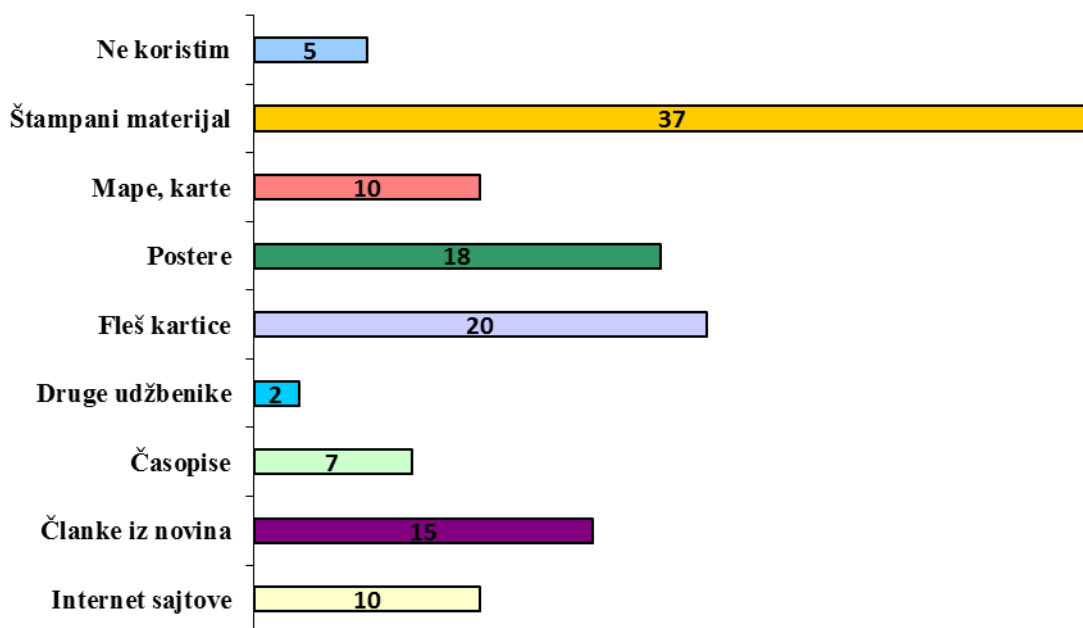
Ovi odgovori nas navode na zaključak da se radna sveska u Japanu ne koristi na časovima engleskog jezika, te da nastavnici sami kreiraju nastavne materijale, a ukupan

broj nastavnika koji zadaju domaći iz radne sveske je 21, što opravdavamo činjenicom da radna sveska, kao što smo već naveli, u osnovnoj školi ne postoji u okviru udžbenika, tako da nastavnici ne mogu zadavati domaći iz nje.

Naredno pitanje tiče se upotrebe nastavnih materijala. Pored pitanja koje ovde navodimo, dat je i tabelarni prikaz odgovora nastavnika, kao i grafički, i to u Tabeli br. 48 i Grafikonu br. 25. Šesto pitanje, dakle, glasi: „Da li koristite druge nastavne materijale pored udžbenika i koje?” U grafikonu je dat prikaz odgovora nastavnika u vezi vrste materijala koje upotrebljavaju na svojim časovima.

1.	Da	36	87,80%
2.	Ne	5	12,20%

Tabela br. 48. Upotreba drugih nastavnih materijala



Grafikon br. 25. Upotreba drugih nastavnih materijala (vrste materijala)

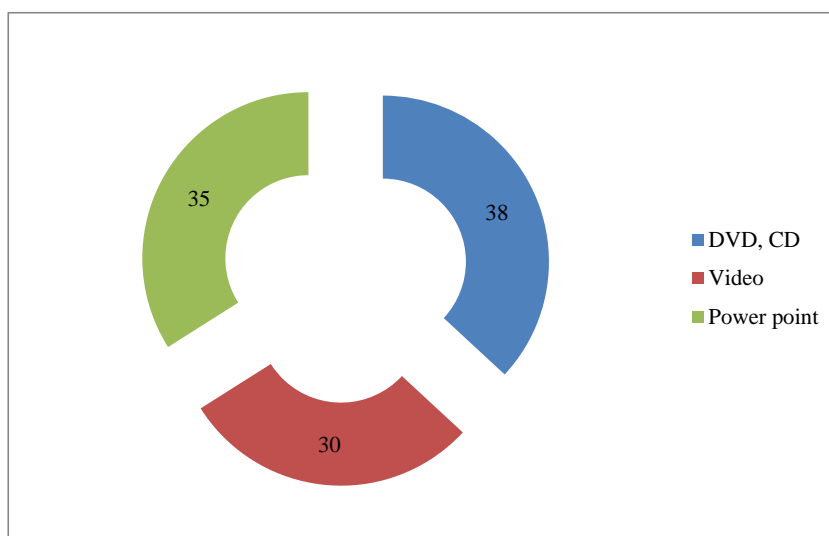
Ukupan broj nastavnika koji u radu koristi raznovrsne materijale, kako bi privukli pažnju učenika i izložila ih nastavnom materijalu iz realizacije je 36 ili 87,80 %, dok se 5 nastavnika (ili 12,20%) izjasnilo da ne koristi druge nastavne materijale osim udžbenika.

Zatim slede odgovori u vezi sa audio-vizuelnim sredstvima, koje iznosimo u Tabeli br. 49. i Grafikonu br. 26.

Pitanje 7 glasi: „Da li koristite audio-vizuelna sredstva u nastavi engleskog jezika? Koja?”

1.	CD I DVD	38
2.	Power Point prezentacije	35
3.	Video	30

Tabela br. 49. Upotreba audio-vizuelnih sredstva u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu



Grafikon br. 26. Upotreba audio-vizuelnih sredstava u nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu

Iz navedenih podataka uočava se najfrekventnija upotreba CD I DVD materijala, kao i materijala sa interneta, što je odgovorilo ukupno 38 nastavnika ili 92,68%.

U okviru istraživanja u Japanu, odnosno iz same ankete za nastavnike uočili smo frekventnu upotrebu Power Point prezentacija, što nas navodi na zaključak da se u osnovnim i nižim srednjim školama (ali i na svim nivoima obrazovanja u Japanu, prim. aut.) u Japanu veoma vodi računa o kvalitetnom predstavljanju nastavnog sadržaja,

često bez upotrebe table, što nam je potvrdilo 30 nastavnika, ili 73,17%. To nam govori da je frekventna upotreba savremene tehnologije u japanskim učionicama.

Takođe treba istaći da nastavnici u Japanu najradije koriste Power Point prezentacije gotovo za svaku nastavnu jedinicu koju obrađuju ili uvežbavaju, što smo uočili ne samo iz odgovora iz ankete, već i u prilikom obzervacije časova engleskog jezika na svim nivoima znanja. Ističemo odgovor jednog od ispitanika.

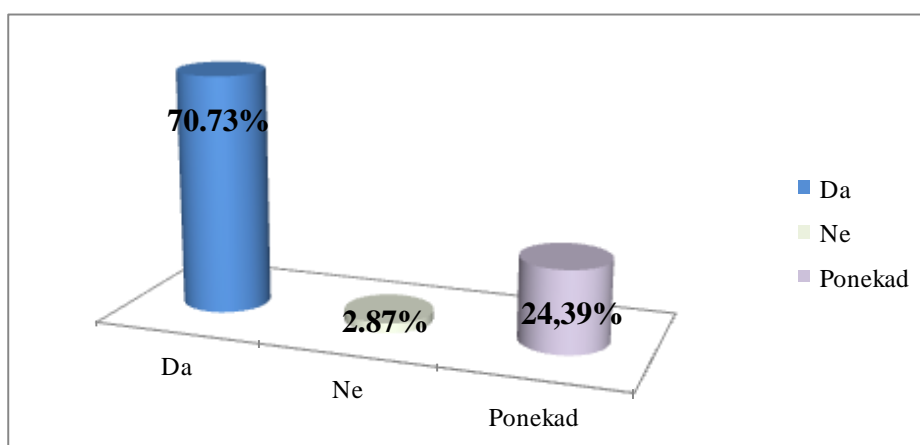
I 6: „Najčešće koristim Power Point kako bih im pokazao slike, rečenice i slično.

Kao veoma čest odgovor i u Japanu i u Srbiji jeste upotreba DVD i CD diskova, ali i video snimaka koji su u vezi sa udžbenikom ili temom iz udžbenika. Učenici su uglavnom vizuelni tipovi, takođe ima i auditivnih i kinestetičkih, ali i učenika sa posebnim potrebama, pa je ovo zaista pohvalno i korisno za sve vrste učenika.

Na osmo pitanje: „Da li i na koji način koristite autentične materijale u nastavi engleskog jezika?“, odgovorima *da*, *ne* i *ponekad*, nastavnici su odgovarali na pitanje, što iznosimo u Tabeli br. 50. i Grafikonu br. 27.

Nastavnici koji koriste autentične materijale u nastavi			
1.	Da	29	70,73%
2.	Ne	2	2,87%
3.	Ponekad	10	24,39%
4.	Ukupno	41	100%

Tabela br. 50. Frekventnost upotrebe autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu



Grafikon br. 27. Upotreba autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika

Podaci govore da većina nastavnika, njih 29 ili 70,73% u nastavi koristi autentične materijale. O vrsti autentičnih materijala dat je prikaz tabelarno, u Tabeli br. 51. i Grafikonu br. 27. Ovde navodimo odgovore tri anketirana nastavnika.

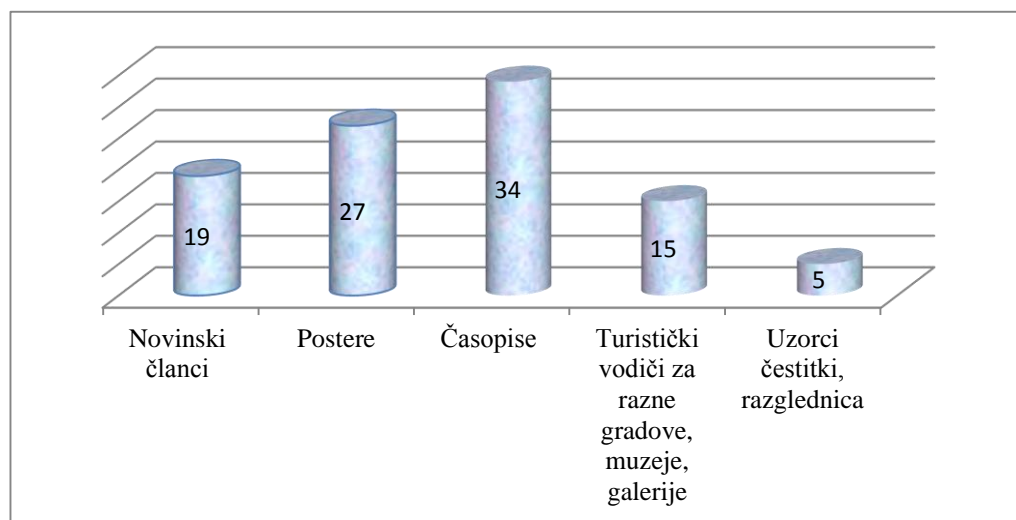
I 22 ističe: „Da, koristim autentične materijale kako bih uključila učenike u razgovor ili ih navela da sami iznose svoja mišljenja.”

I 11: „Neki udžbenici ih poseduju, tako da ih koristim u nastavi.”

I 27: „Da, koristim autentične materijale kako bih učenike upoznala sa realnim stvarima sa engleskog govornog područja.”

Vrsta autentičnih materijala u upotrebi na časovima engleskog jezika u Japanu (broj nastavnika koji ih koriste)		
1.	Novinski članci	19
2.	Poster	27
3.	Časopisi	34
4.	Turistički vodiči za razne gradove, muzeje, galerije	15
5.	Uzorci čestitki, razglednica	5

Tabela br. 51. Vrste autentičnih materijala



Grafikon br. 28. Vrste autentičnih materijala

Nastavnici najčešće koriste časopise (njih 34), zatim postere (27 nastavnika), a za njima sledi upotreba novinskih članaka (ukupno 19 nastavnika), a za njima sledi 15 nastavnika koji koriste turističke vodiče za razne gradove, muzeje, galerije. Ukupno 5 nastavnika kao autentične materijale na svojim časovima navode uzorke čestitki i razglednica. Ovde bismo dodali i kulturološki aspekt Japanaca, kada je reč o kulturi

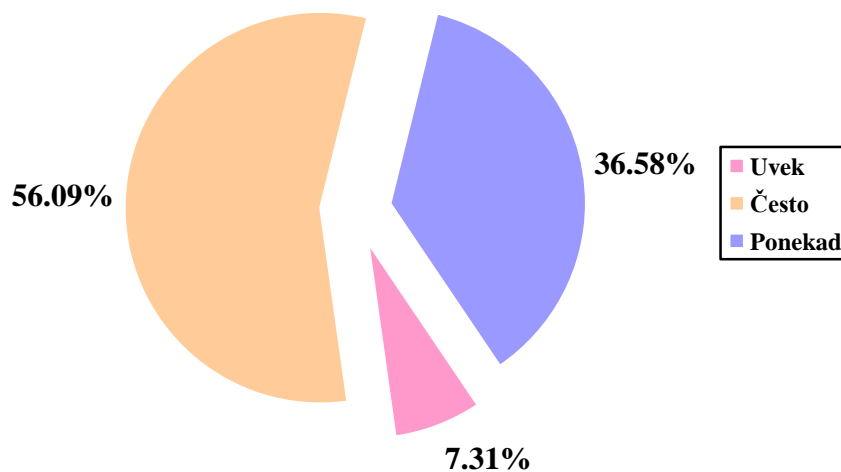
slanja čestitki i razglednica, kao i veoma čestih putovanja u Evropu i Ameriku, tako da nastavnici, većinom, poseduju autentične materijale, što smatramo dobrim načinom motivacije učenika u nastavi i privlačenja njihove pažnje.

Posle analize autentičnih materijala u nastavi engleskog jezika u Japanu sledi pitanje br. 9, odnosno tvrdnja koju navodimo, a tiče se upotrebe komunikativnog pristupa u nastavi. „Nastavu engleskog jezika držim oslanjajući se na principe *komunikativnog pristupa*.”

Tabelarno, to izgleda ovako.

Redni broj	Oslanjnje na principe komunikativnog pristupa	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	3	7,31%
2.	Često	23	56,09%
3.	Ponekad	15	36,58%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 52. Upotreba komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu



Grafikon br. 29. Upotreba komunikativnog pristupa u nastavi engleskog jezika u Japanu (odgovori nastavnika u procentima)

Kao razloge zbog kojih je po njihovom mišljenju komunikativni pristup značajan za nastavu engleskog kao stranog jezika, nastavnici u Japanu najčešće navode komunikaciju kao cilj, te postizanje jezičke kompetencije kod učenika.

U ovom odeljku bismo naveli samo neke od odgovora ispitanika koji su se ponavljali, te ih predstavljamo kao najčešća mišljenja nastavnika u Japanu.

Kao razloge upotrebe komunikativnog pristupa na svojim časovima nastavnici navode:

I 17: „Po mom mišljenju razlozi zbog kojih učenici ovde u Japanu sa mukom pokušavaju da govore engleski je jer se plaše da ne naprave grešku. Međutim, na svojim časovima pokušavam da se udaljim od gramatike, ne kažem da je to manje važno, ali ometa napredak u komunikaciji. Ali, fluentnost u jeziku se postiže komunikacijom i fokusiranje na gramatiku i gramatičke greške nije cilj komunikacije. To je moje mišljenje.”

I 29: „Komunikacija sa drugim ljudima je od fundamentalnog značaja u nastavi jezika.”

I 34: „Bez komunikativnog pristupa učenici ne bi mogli da se izražavaju na engleskom jeziku.”

Isto smatraju i I 9, I 15, I 38, I 39:

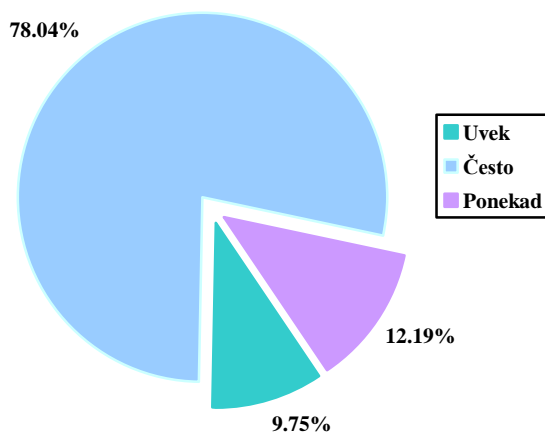
„Putem komunikacije učenici uče da se izražavaju na engleskom jeziku.”

Upravo ono što predstavlja najveći problem kod većine učenika u Japanu nalazimo i u odgovorima nastavnika, a to je značaj izražavanja na stranom jeziku i sam komunikativni pristup koje nastavnici ističu, ali s teškoćom prevazilaze u praksi iz razloga poznatog japanskog perfekcionizma, kojem teže učenici već od osnovnoškolskog uzrasta. Strah od pravljenja jezičkih grešaka ometa komunikaciju i jedan je od razloga što su japanski učenici slabiji u konverzaciji na engleskom jeziku. Adekvatnom primenom aktivnosti koje se tiču komunikacije nastavnici bi mogli više motivisati učenike kada je reč o nastavi engleskog jezika.

O raznolikosti nastavnih metoda u upotrebi u osnovnim školama u Japanu dobili smo podatke odgovorima na pitanje br. 10 koje ovde navodimo, a za kojim slede Tabela br. 53 i Grafikon br. 30. „U nastavu engleskog jezika uvodim i druge nastavne metode (*Gramatičko-prevodni, Direktni Metod, Audio-lingvalni metod, Totalni fizički odgovor*, itd.)

Redni broj	Uvođenje drugih nastavnih metoda	Broj ispitanika	%
1.	Uvek	4	9,75%
2.	Često	32	78,04%
3.	Ponekad	5	12,19%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 53. Uvođenje drugih nastavnih metoda u japanskim školama



Grafikon br. 30. Uvođenje drugih nastavnih metoda u procentima

Kao obrazloženje svog odgovora većina nastavnika ističe kombinovanje metoda, ali se iz odgovora ne vidi da to čine u zavisnosti od uzrasta učenika, kao i njihovog napredovanja.

I 3 ističe: „Nisam baš sigurna u vezi ovog pitanja, ali evo mog odgovora: Gramatičko-prevodni metod - kada je potrebno, ako učenici ponove istu grešku. Gestikulaciju - kako bih ih vodila kroz aktivnosti govora.”

I 29: „Audio-lingvalni metod, gramatičko-prevodni metod, itd. U zavisnosti od aktivnosti ili sredine u kojoj se nastava odvija, pokušavam da izaberem, odnosno prilagodim nastavne metode.”

I 40: „Kod podučavanja gramatike obično koristim gramatičko-prevodni metod.”

Sledeće, 11. pitanje iznosimo u ovom delu, a za njim sledi tabelarni prikaz odgovora, kao i nama najinteresantniji odgovori nastavnika. Jedanaesto pitanje glasi: „Da li je i u kojoj meri na Vašim časovima zastupljen nastavni model koji se temelji na rešavanju zadataka: *Task - Based Language Teaching (TBLT)*?”

1.	Da	27	65,85%
2.	Ponekad	7	17,07%
3.	Ne	7	17,07%
4.	Ukupno	41	100%

Tabela br. 54. Zastupljenost nastavnog modela
Task Based Language Teaching

Oni nastavnici koji često koriste nastavni model koji se temelji na rešavanju zadataka (njih 27 ili 65,85%), smatraju da se time povećava mogućnost razmenjivanja mišljenja o temama koje su naučili na časovima.

I 19 ističe: „Veći deo vremena koristim isti pristup pošto uvedem temu koja će se obrađivati. To znači da objasnim cilj, zatim uvežbavamo izraze, uradimo neki primer, a potom im dam zadatak koji je potrebno da reše, kako bismo uvežbali potrebne veštine (za taj čas).”

I 24: „Posle svake lekcije pokušavam da integrišem TBLT kako bi učenici imali prilike da razmenjuju svoja mišljenja o onome što su naučili sa svojim drugarima”

Uz pomoć dvanaestog pitanja pokušali da dođemo do podataka o upotrebi maternjeg jezika, o čemu smo govorili i u teorijskom delu ovog rada, a takođe izneli podatke i u prethodnom delu ovog rada, sada predstavljamo kroz 12. pitanje i tabelarni prikaz odgovora u Tabeli br. 55. Dvanaesto pitanje, dakle, glasi: „Da li i u kojoj meri koristite maternji jezik na času?”

1.	Da	41
2.	Ne	0

Tabela br. 55. Upotreba maternjeg jezika
na času od strane nastavnika u Japanu

Ovo je ujedno i jedno od pitanja na koje smo dobili isti odgovor od strane svih nastavnika, da koriste maternji jezik na svojim časovima, ukupno 41 ili njih 100%.

Kao najčešći odgovor razloga upotrebe maternjeg jezika na času u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama nastavnici ističu objašnjavanje gramatičkih jedinica i uviđanja da li su učenici razumeli tekst od strane nastavnika. Ističemo najčešće odgovore na ovo pitanje.

I 1: „Iskreno, koristim maternji jezik 90% vremena. Ustvari, sve zavisi od učenika. Pokušavam još uvek da koristim engleski jezik, kao i drugi nastavnici, kolege sa kojima radim, ali učenici i dalje pitaju i odgovaraju na maternjem jeziku. Kada bismo imali više vremena, ja bih insistirala

da oni pokušavaju da govore engleski, ali veoma često mi nemamo vremena, tako da moram odustati, nažalost.”

I 38: „Koristim japanski jezik u slučaju kada objašnjavam gramatiku, ili kada je potrebno da nešto detaljnije objasnim.”

Nastavnik koji podučava engleski jezik u nižoj srednjoj školi u 7. razredu navodi:

I 27: „Pošto jednom pročitamo tekst na engleskom jeziku, kako bismo shvatili glavnu ideju teksta, učenici pročitaju detaljnije, onda koristim japanski jezik kako bih uvideo da li su temeljno razumeli tekst na engleskom.”

Nastavnik iz osnovne škole odgovara na sledeći način:

I 41: „Da, maternji jezik koristim 50% vremena.

Stavovi nastavnika u kvalitativnoj analizi u osnovnim i nižim srednjim školama se u većini slučajeva podudaraju, tačnije, nastavnici u visokom procentu koriste maternji, japanski jezik, za sve vrste objašnjenja, čak i onda kada to nije potrebno.

Takođe nas je zanimalo i sledeće: „Da li dozvoljavate učenicima da koriste maternji jezik? U kojim situacijama? Opišite.”

1.	Da	41	100%
2.	Ne	0	0%

Tabela br. 56. Upotreba maternjeg jezika od strane učenika
(Da li im nastavnici dozvoljavaju ili ne?)

Nastavnici dozvoljavaju konstantnu, veoma čestu upotrebu maternjeg jezika onda kada učenici imaju nejasnoća oko jedinice koja se obrađuje na datom času, njih 41 (ili 95,12%). To smo izneli u Tabeli br. 56. Takođe, neki od ispitanika navode razloge upotrebe maternjeg jezika od strane učenika:

I 8: „U suštini ne branim učenicima da koriste japanski jezik. Međutim, kada im postavim pitanje na engleskom, od njih zahtevam da odgovore na engleskom.”

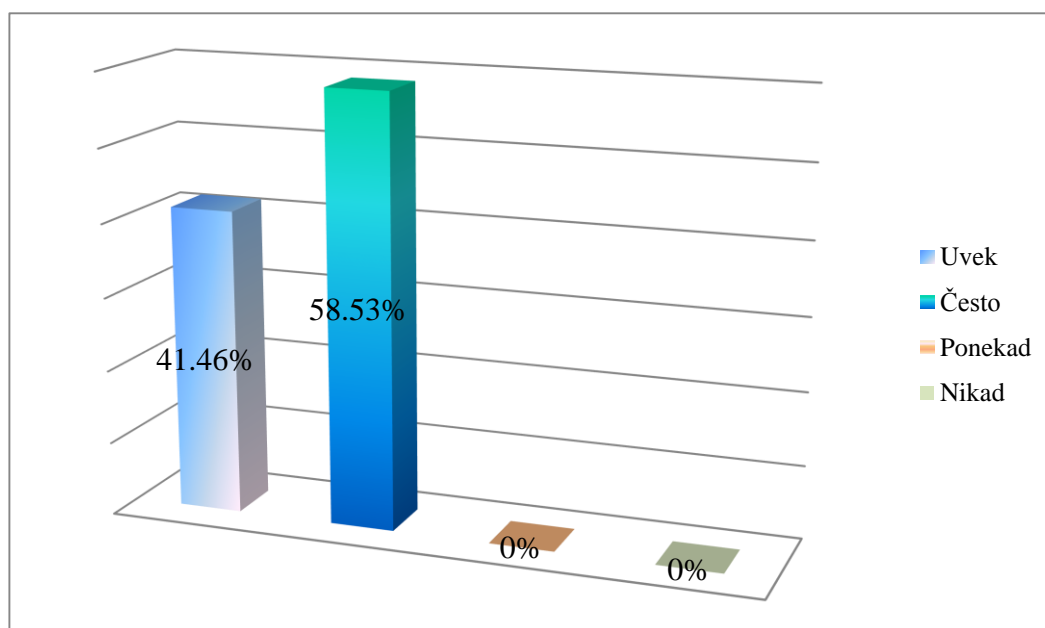
I 15 ističe: „Dozvoljavam, da koriste japanski jezik kada učestvuju u grupnim aktivnostima ili kod aktivnosti u paru, onda kada je potrebno da jedni drugima u okviru tih aktivnosti nešto objasne ili izražavaju neku ideju.”

I 11: „Dozvoljavam učenicima da koriste maternji jezik, ali se sam trudim da ga što manje koristim.”

O upotrebi multimedijalnih nastavnih sredstava došli smo uz pomoć pitanja br. 14. Četrnaesto pitanje, dakle, glasi: „U kojoj meri i u kojim situacijama koristite multimedijalna nastavna sredstva?”

1.	Uvek	17	41,46%
2.	Često	24	58,53%
3.	Ponekad	0	0%
4.	Nikad	0	0%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 57. Frekventnost upotrebe multimedijalnih nastavnih sredstava u školama u Japanu



Grafikon br. 31. Frekventnost upotrebe multimedijalnih nastavnih sredstava u Japanu

Ukupno 24 nastavnika ili 58,53% u svojim odgovorima ističe da *često* koriste multimedijalna nastavna sredstva za različite vrste aktivnosti. Sledi 17 nastavnika (ili 41,46%) i to, koji koriste multimediju *uvek* i na svakom času kod proširivanja znanja, na primer. Evidentna je česta upotreba multimedijalnih sredstava u nastavi, što je i očekivano, imajući u vidu da je Japan jedna od tehnološki najrazvijenijih zemalja sveta.

I 5: „Dobrih 75%, rekao bih, koristim multimedijalna nastavna sredstva, naročito u višim razredima.”

I 23: „Kod nekih projekata, kada je potrebno da pronađu što više informacija za temu o kojoj je reč, dozvoljavam učenicima da koriste internet na svojim mobilnim telefonima ili računarima ukoliko im je potrebno.”

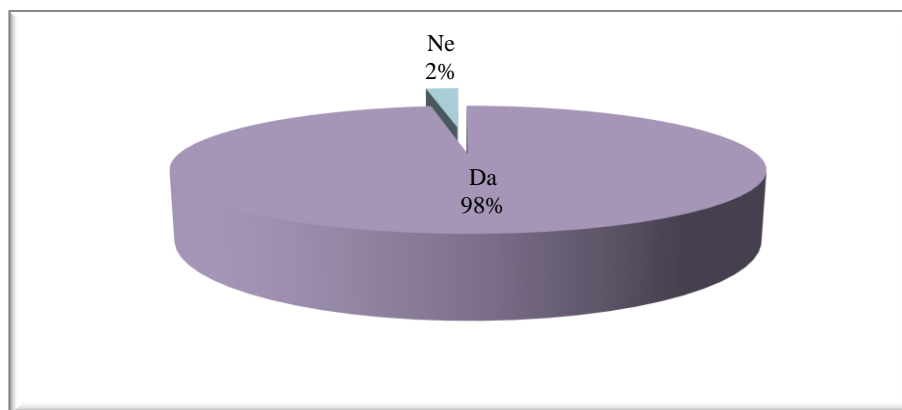
I 30: „Kada želim da učenici prošire već naučeno gradivo pustim im nešto na “youtube” kanalu ili sa interneta (ako nam je potrebna dodatna pomoć).”

Za razliku od ispitanika iz Srbije, u Japanu ne postoje nastavnici koji retko ili nikada ne upotrebljavaju multimedijalna nastavna sredstva, jer je tehnička opremljenost škola na visokom nivou, kao i upotreba različitih modernih nastavnih sredstava, i, kako smo mogli primetiti prilikom opservacije časova u Japanu, ali i istraživanjem japanskih internet sajtova koji se tiču obrazovanja i nastave, teži se uvođenju kompjuterizacije nastave, po nastavnim modelima iz Kine. To znači da se nastoji potpuna eliminacija udžbenika i prelazak na upotrebu kompjutera u nastavi. Ipak, čini se da tradicionalizam, pre svega u pedagoškom smislu, ostaje prisutan u japanskoj učionici, a to, svakako, ima uticaj i na metode i principe učenja i u saglasnosti je sa njima.

Na pitanje 15. „Da li u okviru časa postoji korelacija sa drugim predmetima? Molim Vas da obrazložite i navedete nazive predmeta.”, ukupno 40 nastavnika je odgovorilo da postoji korelacija između predmeta, a samo 1 nastavnik je negativno odgovorio na to pitanje. Tabela i grafički to izgleda ovako:

1.	Da	40	97,56%
2.	Ne	1	2,44%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 58. Korelacija sa drugim predmetima u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama



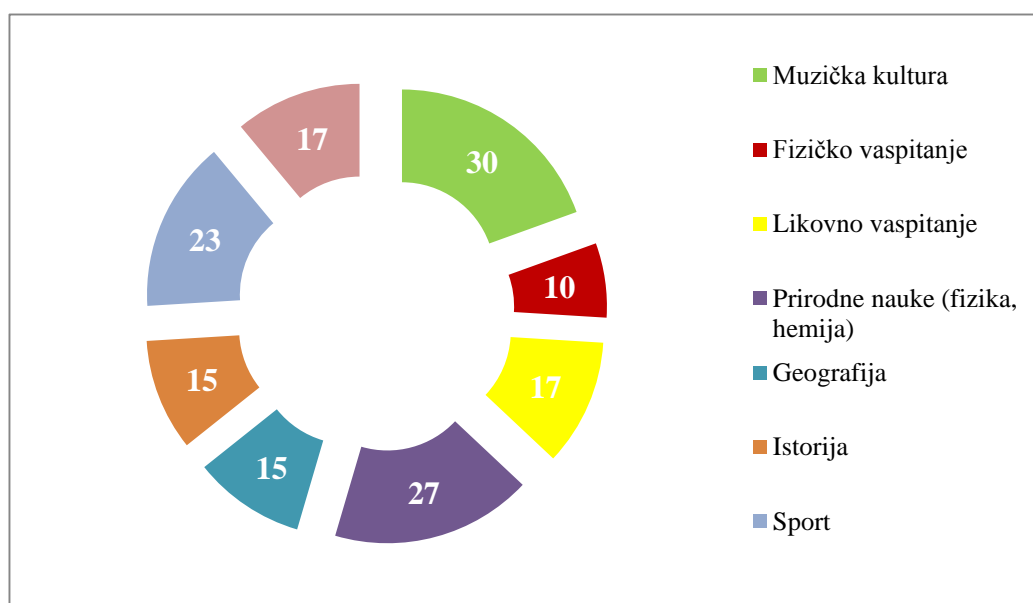
Grafikon br. 32. Korelacija sa drugim predmetima u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama

Osim jednog nastavnika, 39 nastavnika ili 95,12% smatra da postoji korelacija sa drugim predmetima u okviru nastave engleskog jezika.

Od najčešće korelacije engleskog jezika i drugih predmeta japanski nastavnici navode:

KORELACIJA SA DRUGIM PREDMETIMA		
1.	Muzička kultura	30
2.	Fizičko vaspitanje	10
3.	Likovno vaspitanje	17
4.	Prirodne nauke (fizika, hemija)	27
5.	Geografija	15
6.	Istorija	15
7.	Sport	23
8.	Informacije u vezi sa zdravljem	17

Tabela br. 59. Korelacija sa drugim predmetima u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama (frekventnost u odgovorima ispitanika)



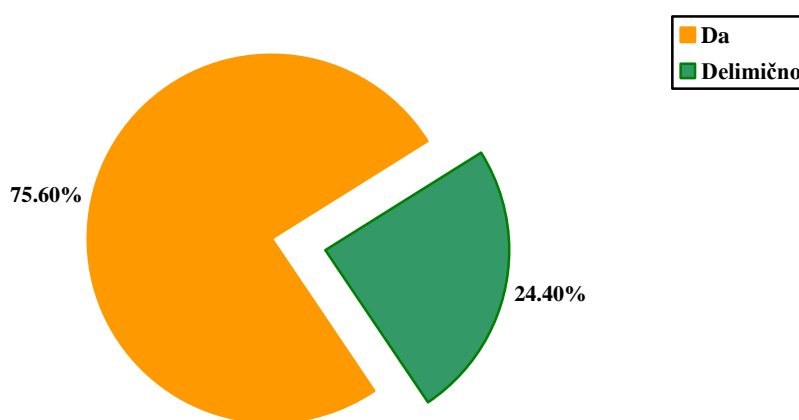
Grafikon br. 33. Korelacija engleskog jezika sa drugim predmetima u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama (frekventnost u odgovorima ispitanika)

Iz navedenih rezultata, odnosno odgovora japanskih ispitanika dolazimo do zaključka da između aktivnosti na stranom jeziku – nastave engleskog jezika i većine predmeta postoji korelacija, naročito sa muzičkom kulturom i, kako navodi velik broj nastavnika, sa prirodnim naukama i sportom.

Na šesnaesto pitanje: „Da li se strogo pridržavate nastavnog plana i programa rada propisanog od strane Ministarstva prosvete?“, date odgovore nastavnika prikazujemo tabelarno, u Tabeli br. 60 i grafički u Grafikonu br. 34.

Redni broj	Uvođenje drugih nastavnih metoda	Broj ispitanika	%
1.	Da	31	75,60%
2.	Ne	0	0%
3.	Delimično	10	24,40%
Ukupno		41	100%

Tabela br. 60. Pridržavanje nastavnog plana i programa nastavnika u Japanu



Grafikon br. 34. Pridržavanje nastavnog plana i programa nastavnika u Japanu (u procentima)

Oni nastavnici koji su odgovorili da u potpunosti ispunjavaju plan i program rada, njih 75,6%, navode da im je obaveza da ih ispunjavaju, da, kako smatraju:

I 5, I 10, I 18, I 21: „Striktno pratim plan i program rada jer je tako propisano.”

I 24, I 25, I 30, I 31 ističu: „Ponekad ne mogu da završim ono što je predviđeno jer nemamo dovoljno vremena.”

Ne postoje velika odstupanja u ispunjenosti plana i programa u Japanu. Nastavnici se trude da slede plan i program rada. Ipak, mišljenja smo da bi trebalo da fleksibilnije pristupaju nastavnom procesu.

Dobijanjem odgovora na 17. pitanje u našem upitniku za nastavnike pokušali smo da otkrijemo upotrebu sledećih aktivnosti.

Sedamnaesto pitanje glasi: „U kojoj meri i kada u toku časa koristite tzv. aktivnosti za zagrevanje (eng. *warm-up activities*)?“

1.	Uvek	41	100%
2.	Često	0	0%
3.	Ne često	0	0%

Tabela br. 61. Frekventnost upotrebe aktivnosti za zagrevanje na časovima

Takođe smo dobili i odgovore u vezi sa delom časa kada se te aktivnosti upotrebljavaju. Odgovore iznosimo u Tabeli br. 62.

1.	Na početku časa	41	100%
2.	U toku časa	0	0%

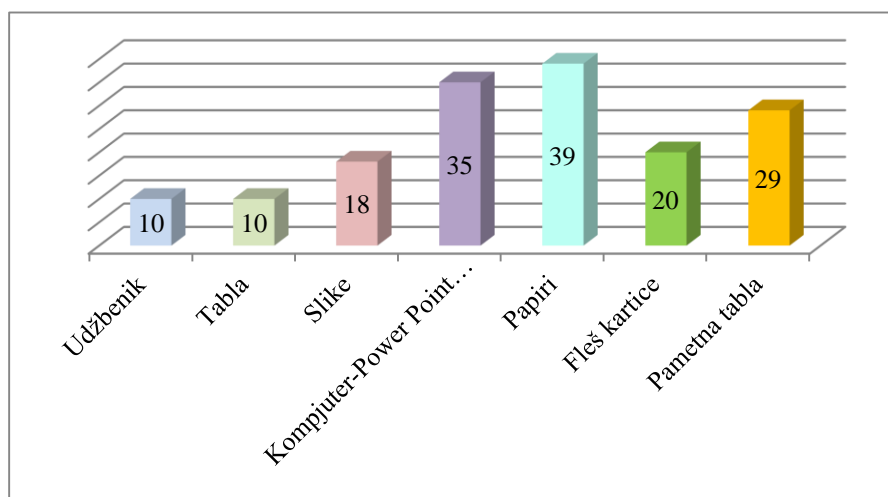
Tabela br. 62. Deo časa kada se koriste aktivnosti za zagrevanje

Još jedno pitanje sa identičnim odgovorima svih anketiranih nastavnika, njih 41 ili 100% odgovorilo je da aktivnosti za zagrevanje koristi na svakom času i to na početku časa, kako bi učenike uveli u jedinicu koja se obrađuje ili uvežbava na datom času.

Na osamnaesto pitanje: „Koja nastavna sredstva koristite za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta? Objasnite za svaki jezički element i veštinu, ponaosob.“, nastavnici su davali odgovore koje iznosimo u tabeli br. 63, a grafički prikaz u grafikonu br. 35.

1.	Udžbenik	10
2.	Tabla	10
3.	Slike	18
4.	Kompjuter-Power Point prezentacije	35
5.	Nastavni listići	39
6.	Fleš kartice	20
7.	Pametna tabla	29

Tabela br. 63. Nastavna sredstva za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta u upotrebi



Grafikon br. 35. Nastavna sredstva za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta u upotrebi

Japanski nastavnici najradije koriste nastavne listiće za obradu nove gramatike, vokabulara i teksta, najčešće fotokopije raznovrsnog materijala. Ovakav odgovor dalo je 39 nastavnika, ili 95,12%.

Power Point prezentacije se ponovo javljaju kao omiljeno sredstvo japanskih nastavnika. Trideset pet nastavnika ili 85,37% je odgovorilo da najčešće na svojim časovima koristi kompjuter i Power Point prezentacije. Pametnu tablu kao pomoćno sredstvo navodi 29 nastavnika ili 70,73%, što ukazuje na dobru opremljenost modernim nastavnim sredstvima japanskih škola, što nije iznenađujuće, s obzirom na već pomenutu činjenicu da je Japan jedna od tehnološki najrazvijenijih zemalja sveta.

Kod devetnaestog pitanja cilj je bio dobijanje odgovora u vezi sa uvođenjem gramatičke jedinice na času, na eksplicitan ili implicitan način. Ovo pitanje glasi: „Da li novu gramatičku strukturu uvodite kroz kontekst (implicitno) ili objašnjavanjem gramatičkog pravila (eksplicitno)? Objasnite zašto.”

Odgovore na ovo, 19. pitanje pružamo u Tabeli br. 64.

1.	Implicitno	0
2.	Eksplicitno	29
3.	Oba	12
	Ukupno	41

Tabela br. 64. Način uvođenja novih gramatičkih struktura

Iz navedenih podataka može se doći do zaključka da nastavnici u Japanu najčešće pribegavaju eksplicitnom uvođenju gramatičkih jedinica. Ono što nastavnici ističu, a takođe smo i prilikom obzervacije časova to veoma često mogli uočiti, jeste da svih 29 nastavnika ili 70,93% najviše pribegava objašnjavanju gramatičkih jedinica eksplicitno, na japanskom jeziku jer, kako navode I 19, I 24, I 29, I 36 učenici jedino na taj način mogu razumeti nastavni sadržaj.

Tabela br. 65 sadrži odgovore na pitanje br. 20, koje glasi: „U kojoj meri koristite maternji jezik u objašnjavanju gramatičke strukture? Objasnite zašto.”

1.	Koristim za objašnjavanje gramatičkih struktura	40	97,56%
2	Trudim se da koristim u najmanjoj mogućoj meri	1	2,44%
3.	Ne koristim uopšte	0	0%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 65. Upotreba maternjeg jezika u objašnjavanju gramatičkih struktura

I 3 : „Koristim maternji jezik kada je potrebno da objasnim neke komplikovanije strukture.”

I 13: „Uvek koristim japanski jezik kod objašnjavanja gramatičkih struktura. Lakše je.”

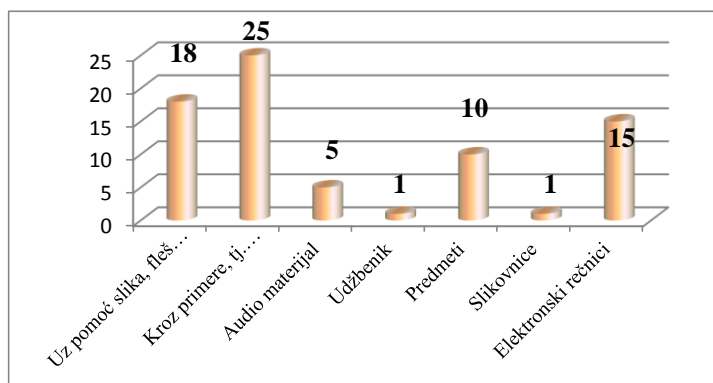
I 15: „Koristim maternji jezik za objašnjavanje gramatičkih struktura, ali se trudim da to svedem na najmanju moguću meru

Veliki broj nastavnika (njih 40 ili 97.56%) smatra opravdanom upotrebu maternjeg jezika i pribegava joj na svojim časovima najčešće kod objašnjenja gramatičkih jedinica, vokabulara i potrebnih objašnjenja. Samo 1 nastavnik je istakao da to ne čini uvek, odnosno da pokušava da maternji jezik svede na minimum, osim kada je to zaista potrebno.

U vezi sa podučavanjem vokabulara, odgovori nastavnika na pitanje br. 21 izneti su u Tabeli br. 66 i Grafikonu br. 36. Pitanje br. 21. glasi: „Na koji način podučavate vokabular? Opišite.”

1.	Uz pomoć slika, fleš kartica, crteža	19
2.	Kroz primere, tj. implicitno	25
3.	Audio materijal	5
4.	Udžbenik	1
5.	Predmeti	10
6.	Slikovnice	1
7.	Elektronski rečnici	15

Tabela br. 66. Način podučavanja vokabulara u Japanu



Grafikon br. 36. Način podučavanja vokabulara u Japanu

Primeri, odnosno odgovori nastavnika koji su obuhvaćeni anketom, a koji slede, pokazuju da je u okviru prezentovanja vokabulara u školama u Japanu takođe u upotrebi veliki broj različitih nastavnih sredstava, da se velika pažnja poklanja vizuelnom uvođenju pojmova putem slika, postera, kao i implicitnog uvođenja novih jezičkih jedinica, ali se nastavnici u Japanu ne udaljavaju od tradicionalnih metoda eksplicitnog objašnjavanja vokabulara i upotrebe maternjeg jezika i u ove svrhe. I 17 ističe redosled po kojem podučava vokabular:

- Izgovor
- Memorisanje
- Usmeni kvizovi sa engleskim definicijama reči
- Upotreba reči.

I 28 navodi definicije kao osnovu podučavanja vokabulara:

„Podučavam vokabular uz upotrebu definicija reči na engleskom jeziku ili pokazivanje sličnih reči.”

I 29 smatra da je implicitno podučavanje vokabulara adekvatno za učenike:

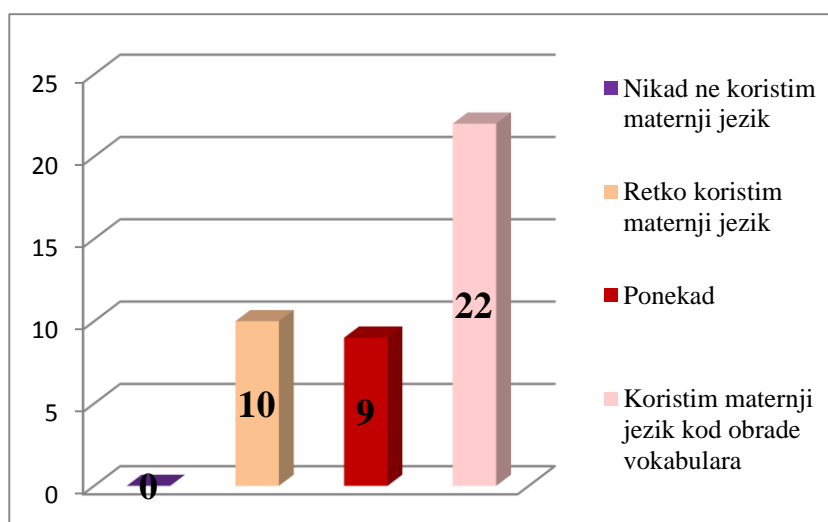
I29: „Predstavim učenicima definiciju reči na engleskom. Učenici pokušavaju da pronađu reči, na osnovu konteksta.”

I 33: „Dajem učenicima listu vokabulara koja se sastoji od 30 reči. Zatim tražim od njih da ponavljaju i pišu. To je korisno, učenici na taj način memorišu reči.”

Dvadeset drugo pitanje iz ankete za nastavnike se tiče upotrebe maternjeg jezika na času za obradu vokabulara: „U kojoj meri koristite maternji jezik za obradu vokabulara? Objasnite zašto.” Odgovore na ovo pitanje predstavljamo u tabeli br. 67. i grafikonu br. 37.

1.	Nikad ne koristim maternji jezik.	0
2.	Retko koristim maternji jezik.	10
3.	Zavisí od potreba učenika. (Ponekad)	9
4.	Koristim maternji jezika kod obrade vokabulara.	22

Tabela br. 67. Upotreba maternjeg jezika na času za obradu vokabulara



Grafikon br. 37. Upotreba maternjeg jezika na času za obradu vokabulara

Evidentno je da ni jedan od nastavnika nije odgovorio da nikada ne koristi maternji jezik kod obrade vokabulara, što je u skladu sa odgovorima iz prethodnih pitanja upinika koji se tiču upotrebe maternjeg jezika na času. Najveći broj nastavnika, njih 22 ili 53,66% je odgovorio da koristi maternji jezik kod obrade vokabulara, 10 nastavnika ili 24,39% je odgovorilo da retko koristi maternji jezik, a 9 nastavnika ili 21,95% da ponekad koristi maternji jezik kod obrade vokabulara. Iz toga možemo

zaključiti da je maternji jezik u upotrebi kod obrade vokabulara u Japanu veoma prisutan kod ukupnog broja nastavnika, njih 31, često ili ponekad koristi maternji jezik.

Ikara Hakumi (1993: 19), u svom radu pruža gledište na upotrebu maternjeg jezika u učionici:

Danas, međutim, izgleda istinito, uopšteno govoreći, da je uloga maternjeg jezika tema koja je najčešće izostavljena, ili se preporučuje izbegavanje maternjeg jezika u metodološkim diskusijama i obukama za nastavnike. Ideja izostavljanja i potcenjivanja upotrebe maternjeg jezika u nastavi stranih jezika potiče s kraja 20. veka sa pojavom direktnog metoda.

Atkinson (1987: 242) međutim, smatra da su razlozi nedostatka pažnje kod učenika u većoj upotrebi gramatičko-prevodnog metoda na nekim časovima, ali i predlaže da odnos između stranog i maternjeg jezika treba da bude 95% prema 5% u ranijim fazama učenja, bez potpunog isključivanja maternjeg jezika, smatra ovaj autor.

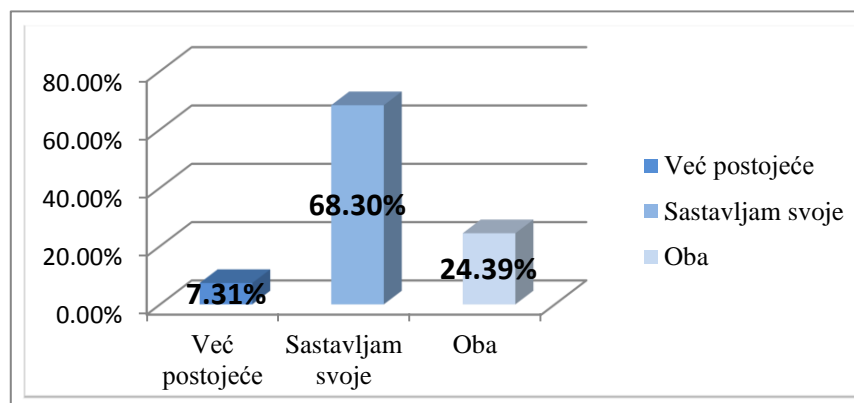
Careless (2008: 336), takođe, u vezi sa upotrebom maternjeg jezika, na času engleskog jezika, ali u učionici gde se učenje jezika odvija na osnovu zadatka, smatra: „Upotreba maternjeg jezika predstavlja humanističku strategiju gde je učenik centar dešavanja” sa mogućnošću podsticanja učenika, ali u isto vreme uključuje i redukovanje upotrebe ciljnog jezika.

Kada je reč o testiranju učenika, odnosno upotrebi testova na časovima podatke o vrsti testova dobili smo uz pomoć pitanja br. 23. koje glasi: „Da li kod provere nastavnog gradiva koristite već postojeće testove (date u sklopu propisanog udžbenika) ili konstruišete svoje? Objasnite zašto.”

Odgovore na ovo pitanje iznosimo u Tabeli br. 68, a grafički prikaz nudimo u Grafikonu br. 38, nakon čega smo izneli analizu i detaljnije odgovore nastavnika, odnosno razloge upotrebe postojećih ili svojih testova, odnosno onih koje nastavnici sami konstruišu, u skladu sa nivoom postignuća učenika.

1.	Već postojeće	3	7,31%
2.	Sastavljam svoje	28	68,30%
3.	Oba	10	24,39%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 68. Upotreba postojećih ili svojih testova od strane nastavnika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu



Grafikon br. 38. Upotreba postojećih ili svojih testova od strane nastavnika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu

Kao razloge zbog kojih 28 nastavnika ili 68,3% odgovorilo da sastavlja svoje testove, oni navode da na taj način prate potrebe i mogućnosti učenika.

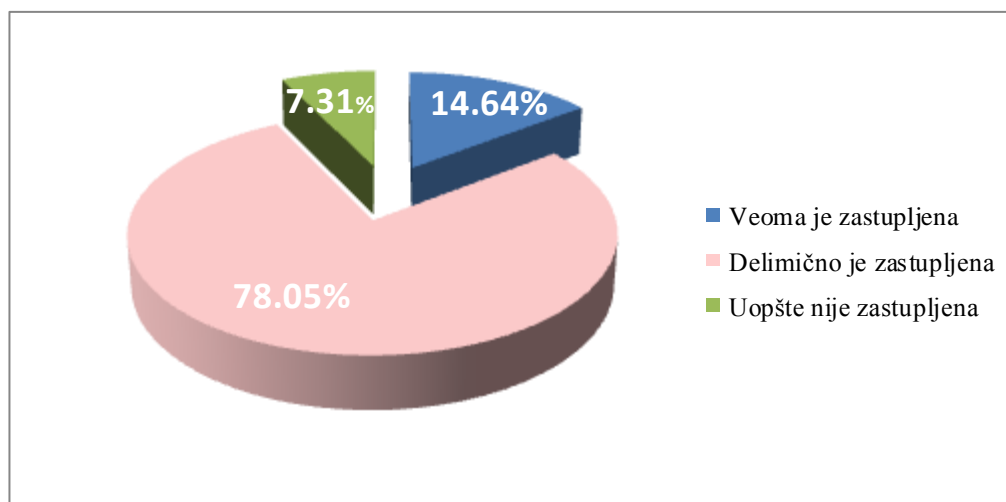
Deset nastavnika ili 24,39% koriste već postojeće testove ili ih delimično koriste u kombinaciji sa testovima koje sami pripreme (obe vrste testova) na časovima utvrđivanja gradiva, a ovi nastavnici navode nedostatak vremena, njih 95% (od ukupno 10 nastavnika koji su odgovorili na taj način), dok je ukupno 3 ili 7,31% nastavnika iz Japana odgovorilo da koristi postojeće testove, a kao razloge navode njihov kvalitet i adekvatnost i nedostatak vremena, ističući pri tom da su japanski nastavnici među najviše zauzetim nastavnicima u svetu po obavezama i prekovremenom radu u školi.

U vezi sa pitanjem koje se tiče veštine pisanja:

24. U kojoj meri je veština pisanja zastupljena na Vašim časovima? Odgovore ispitanika predstavljamo u tabeli br. 69 i Grafikonu br. 39.

1.	Veoma je zastupljena	6	14,64%
2.	Delimično je zastupljena	32	78,05%
3.	Uopšte nije zastupljena	3	7,31%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 69. Zastupljenost veštine pisanja na časovima



Grafikon br. 39. Zastupljenost veštine pisanja na časovima

Iz navedenih podataka može se uočiti da je broj nastavnika na čijim časovima je veština pisanja veoma zastupljena je 6 ili 14,64% nastavnika, što je zaista neznatno, s obzirom na ciljeve i očekivanja iz Novog kurikulumuma koji se tiču nastave stranih jezika. Deset ili 78,05% nastavnika je dalo odgovor da je veština pisanja na njihovim časovima delimično zastupljena.

Navodimo odgovore nekoliko nastavnika koji su odgovorili na ovaj način:

I 2: „Otprilike jednom mesečno, posle svake ili svake druge lekcije.”

I 11: „Posle svake lekcije tražim da učenici pismeno izraze svoje mišljenje.”

I 14: „Otprilike jednom mesečno.”

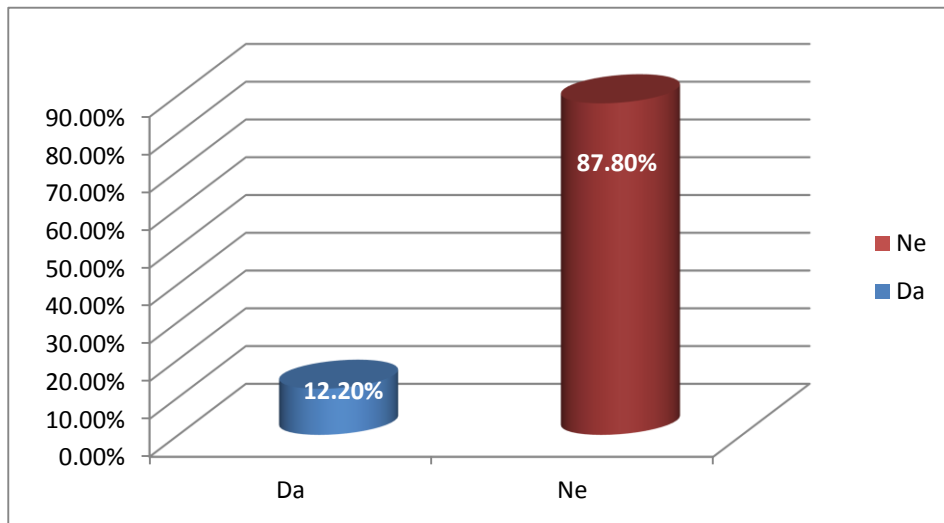
Na pitanje: „Da li i na koji način uvodite elemente anglofone kulture u nastavu engleskog jezika?”

„Da” je odgovorilo 5 nastavnika, „Ne” je odgovorilo 36 nastavnika.

Odgovore navodimo u Tabeli br. 70, kao i procentualno u Grafikonu br. 40.

1.	Da	5	12,20%
2.	Ne	36	87,80%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 70. Uvođenje anglofone kulture na časovima engleskog jezika u Japanu



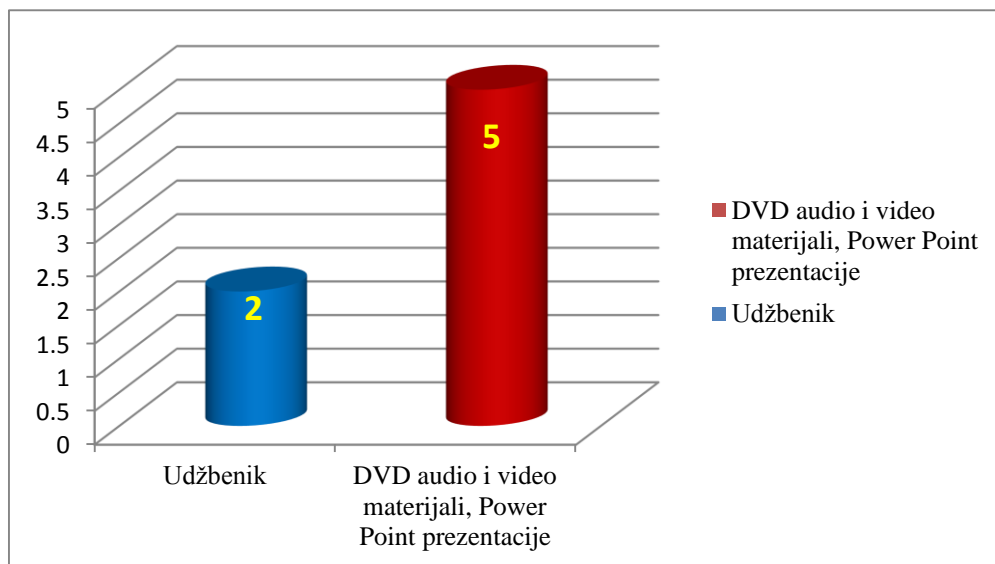
Grafikon br. 40. Uvođenje anglofone kulture na časovima engleskog jezika u Japanu

Ističemo odgovor I2:

I2: „Da, kad se tekst odnosi na anglofonu kulturu.”

1.	Udžbenik	2
2.	DVD audio i video materijali, Power Point prezentacije	5
	Ukupno	7

Tabela br. 71. Nastavna sredstva za uvođenje anglofone kulture



Grafikon br. 41. Nastavna sredstva za uvođenje anglofone kulture

U okviru časova engleskog jezika u Japanu nije u potpunosti je zastupljena prezentacija anglofone kulture, osim zaista retko u vidu tekstova iz udžbenika, kao i

upotrebe audio-vizuelnih sredstava u nastavi ili kombinaciji istih, naročito putem Power Point prezentacija, slika, ili predavanja, ali od strane stranih, gostujućih nastavnika po školama, ali takva predavanja, odnosno prezentacije tiču se različitih, a ne samo anglofone kulture. Kao što se može uočiti iz odgovora ispitanika, od ukupnog broja nastavnika koji su pozitivno odgovorili kada je reč o uvođenju anglofone kulture, njih 5 je istaklo da upotrebljavaju DVD audio i video materijale i Power Point prezentacije, a samo dvoje od njih je navelo i udžbenik.

Sledećim, dvadeset šestim pitanjem želeli smo da saznamo o obuhvaćenosti sve četiri jezičke veštine na časovima, a pitanje glasi: „Da li su sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor) zastupljene na svakom Vašem času? Objasnite zašto.” Odgovore predstavljamo u tabeli koja sledi.

1.	Da	23	56,10%
2	Ne	18	43,90%
	Ukupno	41	100%

Tabela br. 72. Zastupljenost sve četiri jezičke veštine na času

Kao razloge nepotpune zastupljenosti sve četiri jezičke veštine nastavnici navode nastavni plan i program po kom nisu uvek uvrštene sve četiri jezičke veštine, kao i nedostatak vremena, imajući u vidu da je u osnovnim i nižim srednjim školama Japanu engleski jezik prisutan jednom nedeljno u okviru aktivnosti na stranom jeziku, tako da sve veštine ne mogu uvek biti zastupljene. Međutim, neki odgovori nastavnika ukazuju na to da oni na svojim časovima uvode sve jezičke veštine, dok drugi navode da se trude da ih objedine. Ukupan broj nastavnika koji objedinjuju sve četiri jezičke veštine i trude se da one budu zastupljene podjednako je 23 nastavnika, ili 56,1%. Devetnaest nastavnika ili 43,9% ne objedinjuju sve četiri jezičke veštine. Ovde bismo istakli odgovore ispitanika I 4, I 10, I 28, I 32:

I 4: „Na većini časova, osim kada samo uvežbavamo komunikaciju ili pisanje.”

I 10: „Sve veštine se ne uvode uvek na mojim časovima.”

I 28: „Na svojim časovima pokušavam da obuhvatim sve četiri jezičke veštine.”

I 32: „Ne. Nije u planu časa.”

U vezi sa saradnjom nastavnika stručnog aktiva formirali smo sledeće pitanje: „Da li u Vašoj školi nastavnici stručnog aktiva za engleski jezik blisko saraduju prilikom izrade planova časova, tj. koliko je zastupljen timski rad nastavnika engleskog jezika?”

1.	Da	40
2.	Ne	1
3.	Delimično	0

Tabela br. 73. Saradnja nastavnika u okviru stručnih aktiva u Japanu

U Japanu je saradnja među nastavnicima veoma prisutna, kako ističe 40 nastavnika u svojim odgovorima, ili 97.56%.

Odgovori su gotovo identični kada je reč o saradnji među nastavnicima, da oni zajedno kreiraju planove, aktivnosti i sva internacionalna dešavanja u školi, osim jednog odgovora koji se istakao po svojoj različitosti od drugih i koji navodimo, a tiče se međusobne saradnje između japanskih nastavnika i ALT nastavnika. Taj odgovor pružio je nastavnik I 14:

I 14: „ALT nastavnici najčešće kreiraju čas na svoj način. Retko kad to komentarišemo, što i nije baš dobra ideja. Mi zaista poštujemo nastavne metode koje koriste drugi nastavnici i ne komentarišemo kako bi trebalo da podučavamo. Međutim, ja mislim da to nije dobra ideja.”

Ukupan broj nastavnika koji je odgovorio da je saradnja na visokom nivou, te da se u okviru aktiva naročito poklanja pažnja timskom radu je 40, što je 97,56% od ukupnog broja anketiranih nastavnika.

4.2.1. Zaključak rezultata istraživanja u Japanu

Sumiranjem odgovora japanskih nastavnika, na osnovu postavljenih hipoteza zaključuje se sledeće: nastavnici se trude da upotrebu komunikativnog pristupa u nastavi koja nije u potpunosti prisutna na časovima povećaju, ali oni ne pokušavaju da redukuju upotrebu maternjeg jezika na času, tačnije, ta upotreba je veoma frekventna u okviru svih aktivnosti i prilikom uvođenja svih jezičkih veština na časovima.

S druge strane, nastavnici engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu pribegavaju upotrebi različitih metoda i pristupa u nastavi, uvode upotrebu audio-vizuelnih i multimedijalnih sredstava, imajući u vidu da je opremljenost japanskih škola na visokom nivou, iako se i dalje drži do tradicionalizma u svakom pogledu. Nastavnici se trude da ispune plan i program propisan od strane MEXT-a, ali prilikom težnji da ih ispune, za razliku od nastavnika u Srbiji, oni ne oslušuju potrebe svojih učenika i prilagođavaju nastavne jedinice njima u smislu stranog, već maternjeg jezika. To smatramo neopravdanim, jer su potrebe i mogućnosti učenika u nastavi od ključnog značaja za kvalitetan nastavni proces.

Početna hipoteza u ovom radu bila je da je nastava engleskog jezika kao stranog u osnovnim i nižim srednjim školama na visokom stepenu razvijenosti, da su nastavni metodi i sredstva najmoderniji, te da se prate trendovi u metodici nastave engleskog jezika. Takođe, imajući na umu i izvorne govornike koje Vlada Japana angažuje kao nastavnike - asistente, očekivalo se da je nastava engleskog jezika na višem nivou od nastave engleskog jezika u Republici Srbiji. S tim u vezi, autorka je imala pretpostavku da je, imajući u vidu učešće izvornih govornika engleskog jezika u nastavi, komunikativni pristup u frekventnoj upotrebi na časovima engleskog jezika, kao i da je upotreba maternjeg jezika veoma mala, za razliku od pristupa u upotrebi u Republici

Srbiji i maternjem jeziku za koji se pretpostavljalo da je u većoj upotrebi nego u Japanu.

Potvrđena je hipoteza da nastavnici engleskog jezika u Japanu teže osavremenjivanju nastave upotrebom multimedijalnih sadržaja u nastavi, kao i audio-vizuelnih sredstava, tako da je evidentna njihova frekventna upotreba na časovima.

U Japanu su u upotrebi udžbenici domaćih izdavača, čime se ne ide u potpunosti u korak sa svetskim standardima kada je reč o nastavnim sredstvima u upotrebi na časovima, a ovom činjenicom se opovrgava jedan deo hipoteze u vezi sa savremenim nastavnim sredstvima.

Štaviše, rekli bismo da je i u Japanu, kao i u Srbiji, evidentan veliki trud nastavnika i smatramo, na osnovu dobijenih rezultata, da su nastavnici visoko motivisani za rad, te i prenošenje znanja svojim učenicima, ali da ih kurikulum i manjak broja časova, naročito na osnovnoškolskom nivou, u tim namerama sprečava i ne dozvoljava da upotrebu stranog jezika na časovima podignu na najviši mogući nivo, te da komunikativni pristup bude frekventnije prisutan na časovima kako bi učenici opuštenije pristupili procesu učenja engleskog jezika. Navedenim činjenicama opovrgavamo hipotezu o visokoj upotrebi stranog jezika u Japanu.

Takođe bismo dodali da je zanemarljiva sloboda nastavnika u Japanu kada je reč o kreiranju nastavnih planova i samog toka nastavnog procesa, a samim tim i ALT nastavnicima, čime opovrgavamo hipotezu po kojoj smo pretpostavili da se isti oblik nastave uključivanjem nastavnika - izvornih govornika engleskog jezika može primeniti u Srbiji u istom obliku jer bi se na taj način smanjila upotreba stranog jezika koji je u Srbiji na visokom nivou. Program ALT-nastavnika, izvornih govornika mogao bi biti primenljiv i u Srbiji, ali u drugačijem obliku, odnosno na drugačiji način, u smislu da nastavnici sa engleskog govornog područja ne budu samo model za izgovor, već aktivni

predavači i donosioci najmodernijih metoda i pristupa iz svojih zemalja, a samim tim i novina, zajedno sa slobodama u smislu kreiranja plana, programa i samog nastavnog procesa.

Svim navedenim činjenicama hipoteza da je nastava engleskog jezika u Japanu na višem nivou od nastave engleskog jezika u Srbiji se opovrgava, izuzev u smislu modernih nastavnih sredstava i opremljenosti škola.

4.3. Analiza udžbenika

4.3.1. Uloga udžbenika

Udžbenici predstavljaju sredstvo za postizanje ciljeva koji su već postavljeni u smislu potreba učenika, smatra Cunningsworth (1995: 7).

Kako smatra prof. Naum Dimitrijević (2003), udžbenik stranog jezika može se posmatrati i analizirati na više ravni: jezičkoj, lingvističkoj, sociolingvističkoj, psiholingvističkoj, opštepedagoškoj, didaktičkoj i metodičkoj (Dimitrijević, 2003: 23).

Mi smo se opredelili u skladu sa zahtevima ovog istraživanja za udžbenike stranog jezika na osnovnoškolskom nivou u Srbiji i Japanu i jednom udžbeniku koji je ekvivalentan srpskom osnovnoškolskom nivou, sedmom razredu, a u upotrebi je u japanskim nižim srednjim školama u 1. razredu.

Analizu udžbenika vršićemo prema uzrastu učenika na osnovnoškolskom nivou u Japanu i Srbiji. Za analizu udžbenika obuhvaćeni su udžbenici za 5, 6. i 7. razred, odnosno udžbenici svih ekvivalentnih razreda u Japanu i 1. razred niže srednje škole (kao što smo već objasnili, taj razred odgovara po uzrastu 7. razredu osnovne škole u Srbiji).

Biće analizirani sledeći udžbenici:

„*Eigo Noto 1 i 2*” (英語ノート), koje izdaje Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije Japana, kao i najfrekventiniji udžbenik za niže srednje škole „*New Horizon 1*” (udžbenici u upotrebi u Japanu).

Takođe će biti analizirani i „*Discover English 2*” izdavača Pearson i „*English Plus 1*” izdavača Oxford University Press (udžbenici za 5. razred), zatim „*Discover English 3*” izdavača Pearson i „*English Plus 2*” izdavača Oxford University Press (udžbenik za 6. razred), kao i „*Discover English 4*” izdavača Pearson i „*English Plus 3*” izdavača Oxford University Press (udžbenik za 7. razred), u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji.

U ovom delu rada analiziraćemo udžbenike pre svega sa metodičkog aspekta, kako bismo došli do saznanja da li su udžbenici u upotrebi u osnovnim školama u Japanu i Srbiji na zadovoljavajućem nivou, odnosno da li su adekvatni za učenike i postizanje kompetencije na stranom - engleskom jeziku u skladu sa uzrastom.

4.3.2. Jezik u udžbeniku stranog jezika

Dimitrijević (2003) ukazuje na već poznatu razliku između takozvanog školskog i autentičnog, odnosno izvornog jezika. Ovaj autor kod prvog ističe gramatičku tačnost, a kod drugog autentičnost i njegovu neophodnost upotrebe, imajući u vidu dva najzastupljenija pristupa u nastavi stranih jezika - humanističkii komunikativni pristup (Dimitrijević, 2003: 23).

Pregledom raznovrsne literature iz metodike nastave engleskog jezika⁵⁷, došli smo do mernog instrumenta koji bi trebalo da obuhvati sledeće kriterijume:

⁵⁷Jedan deo evaluacije užbenika preuzeli smo iz Ur, P. (1996: 184-187) (v. Prilog 15)

1. Da li je udžbenik primeren uzrastu učenika?
2. Da li je udžbenik u skladu sa nastavnim planom i programom?
3. Da li je nastavna građa u udžbenicima u Srbiji ekvivalentna sa građom u udžbenicima u Japanu? (prema uzrastu učenika)
4. Da li su obuhvaćene sve četiri jezičke veštine?
5. Da li je materijal u udžbenicima gradiran po težini?
6. Na koji način je predstavljena gramatika, da li induktivno ili deduktivno?
7. Na koji način je predstavljen vokabular, da li u kontekstu ili ne?
8. Kakav je izgled, odnosno dizajn udžbenika, da li je učenicima privlačan?
9. Kako se testira znanje, da li samo prepoznavanjem ili upotrebom jezika?
10. Kakav je kulturološki sadržaj udžbenika? (Da li se nastavne jedinice obrađuju sa kulturološkim sadržajem ili ne? Da li je taj sadržaj na engleskom ili maternjem jeziku?)
11. Da li ima vežbanja koja obuhvataju sve tipove učenja: vizuelni, auditivni i kinestetički tip?

Analizu udžbenika po ovim kriterijumima vršili smo za udžbenike engleskog jezika koji su u upotrebi u Japanu i u Srbiji. U prilogima na kraju rada dato je nekoliko skeniranih strana iz navedenih udžbenika. (v. Prilog 4-10, 19-20) Na kraju ovog odeljka izneli smo sugestije koje su od značaja za same izdavače udžbenika.

Prilikom analize odgovora ispitanika - nastavnika sa teritorije Republike Srbije i Japana, kao što je autorka navela u rezultatima istraživanja, dat je prikaz frekventnosti upotrebe udžbenika u osnovnim školama u Srbiji i osnovnim nižim srednjim školama u Japanu. S obzirom na raznovrsnost udžbenika stranih izdavača koji su u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji, nije bilo moguće u ovu analizu uvrstiti sve udžbenike koji su u upotrebi zbog obimnosti, te smo se tako opredelili za jednog izdavača i udžbenike

za više razrede osnovne škole, i to od 5. do 7. razreda - „*Discover English 2, 3 i 4*”. Kako smo već više puta naveli, udžbenici za 5. i 6. razred osnovne škole u Japanu su „Eigo Noto” koje izdaje MEXT, a ukupan broj udžbenika isključivo domaćih izdavača na teritoriji Japana je 6. Mi smo se opredelili za jedan udžbenik koji je najfrekventnije prisutan u nižim srednjim školama u Japanu i to „New Horizon 1”, udžbenik za 1. razred (ekvivalent 7. razredu osnovne škole u Srbiji).

U Srbiji je takođe prisutan veliki broj stranih udžbenika, odobrenih od strane Ministarstva prosvete Srbije za niže razrede osnovne škole, dok u Japanu ne postoje udžbenici za taj uzrast, iako se izvode časovi u okviru aktivnosti na stranom jeziku, kako je autorka detaljno objasnila u delu rada koji se tiče nastave engleskog jezika u Japanu (v. Odeljak 2.4.).

Iz tog razloga nije bilo moguće vršiti poređenje udžbenika na ranijem stupnju učenja engleskog jezika - u nižim razredima osnovne škole.

4.3.3. Uputstva za analizu udžbenika

Cunningsworth (1995: 15) detaljno predlaže uputstva za analizu udžbenika. Po ovom autoru udžbenici treba da budu u skladu sa potrebama učenika, a takođe bi trebalo da se podudaraju sa ciljevima programa učenja jezika, kao i da ističu upotrebu jezika.

4.3.4. Metodologija

Iako udžbenici nemaju cilj da prenesu metode i tehnike u učionicu, sam način organizacije materijala i vrsta aktivnosti svakako ima uticaj na metode koji će se u učionici koristiti. (Cunningsworth, 1995: 97).

4.3.5. Ciljevi udžbenika

Naš prvi deo analize odnosi se na ciljeve udžbenika. (Cunningsworth, 1995: 18) jasno definisane na početku udžbenika, mi ćemo ih predstaviti slikama br. 2 i 3., a može se uočiti Mapa ciljeva u udžbeniku u upotrebi u Srbiji i Japanu. Jedinice iz svake lekcije predstavljene su detaljno, u okviru Sadržaja udžbenika na slikama 2 i 3.

単元名	単元目標	ページ	単元構成	文法事項・表現 (中括弧は学習事項)	中心内容 (中括弧は学習事項)	言語の使用場面 (場面・テーマ)	言語の働き (文法・ストラテジー)	学習指導要領の 関係との対応
4	Unit 1 学校生活の楽しさ — 学校生活の楽しさについて	4-10	1 2 3	あいさつ、教室で使う表現 I like... / I am... など	学校生活、教室 授業、授業	●校内で、教室で ●校庭、自習で ●教室、朝・晩、放課後、 月日と曜日、昼・夜、 スポーツ、映画	●あいさつする ●質問する、答える ●自己紹介 ●聞き取る	●あいさつ ●学校での学習や活動 ●自己紹介 ●聞き取る
5	Unit 2 はじめまして — 自己紹介をする — 他人を紹介すること	11-19	1 2 3	I am... You are... Are you...? と否定の必要 Are you...? と否定の必要 I am not... 文の書き方	●自己紹介 ●他人を紹介 ●自己紹介 ●自己紹介	●ALTYとの対話 ●ALTYとの対話 ●ALTYとの対話 ●自己紹介	●あいさつする ●自己紹介 ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える	●あいさつ ●学校での学習や活動 ●自己紹介 ●聞き取る
6	Unit 3 学校で — 学校生活の楽しさについて — 学校生活の楽しさについて	20-29	1 2 3	This (That) is... Is this (that)...? と名詞 He (She) is... の肯定と否定	●教室で ●校庭 ●校舎の内外、建物 ●友人の紹介 ●自己紹介	●校内で ●校庭 ●校舎の内外、建物 ●友人の紹介 ●自己紹介	●呼びかける ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える	●あいさつ ●学校での学習や活動 ●呼びかける ●聞き取る ●聞き取る
7	Unit 4 わたしの好きなこと — 好きなことについて話す — 好きなことについて話す	30-38	1 2 3	I like (play)... Do you play...? と名詞 I do not play... 文の書き方	●公園、学校 ●公園、学校 ●公園、学校 ●公園、学校	●校内で ●校庭 ●校舎の内外、建物 ●友人の紹介 ●自己紹介	●あいさつする ●自己紹介 ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える	●あいさつ ●学校での学習や活動 ●自己紹介 ●聞き取る
8	Unit 5 ホームパーティー — パーティーの準備 — パーティーの準備	39-47	1 2 3	How many...? と名詞 How many...? と名詞 How many...? と名詞	●公園、学校 ●公園、学校 ●公園、学校	●校内で ●校庭 ●校舎の内外、建物 ●友人の紹介 ●自己紹介	●聞き取る、答える ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える	●聞き取る ●学校での学習や活動 ●聞き取る ●聞き取る
9	Unit 6 学校の文化祭 — 学校の文化祭について — 学校の文化祭について	48-56	1 2 3	What is...? と名詞 ... is delicious. ... is not difficult. What do you...? と名詞	●文化祭 ●文化祭 ●文化祭 ●文化祭	●校内で ●校庭 ●校舎の内外、建物 ●友人の紹介 ●自己紹介	●呼びかける ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える	●学校での学習や活動 ●自己紹介 ●聞き取る ●聞き取る
10	Unit 7 オーストラリアの文化 — オーストラリアの文化 — オーストラリアの文化	57-65	1 2 3	What's wrong? — I have... What's wrong? — I have... What's wrong? — I have...	●オーストラリア ●オーストラリア ●オーストラリア	●校内で ●校庭 ●校舎の内外、建物 ●友人の紹介 ●自己紹介	●聞き取る、答える ●聞き取る、答える ●聞き取る、答える	●学校での学習や活動 ●自己紹介 ●聞き取る ●聞き取る

Slika br. 2. Sadržaj udžbenika za 1. razred niže srednje škole u Japanu „New Horizon 1” (Tokyo Shoseki)

Contents

Unit	Page	Topics	Vocabulary
0		All About Us Our Photos The Crime Club	Appearance and fashion
1	9	The Crime Club: The Game Bullying In Schools The Trap: Part 1	Crime Feelings
2	17	The Crime Club: The Game World Problems The Trap: Part 2 <i>Discover Writing</i> : Ordering events: a story <i>Discover Culture</i> : Teenagers and the Media Project: A Popular Website	The media Computers
3	27	The Crime Club: The Game Learner Types The Show: Part 1	School and studying Drama
4	35	The Crime Club: The Game A World Without Bees The Show: Part 2 <i>Discover Writing</i> : Using headings: an article <i>Discover Culture</i> : The Centre for Alternative Technology Project: Eco-Project	Animals Plants Weather
5	45	The Crime Club: The Museum Resolutions The New Boy: Part 1	Relationships Sightseeing Collocations with <i>make</i> , <i>take</i> and <i>break</i>
6	53	The Crime Club: The Museum The Perfect Job The New Boy: Part 2 <i>Discover Writing</i> : Presenting information: a report <i>Discover Culture</i> : Find Out About Work Experience Project: A Job Description	Leisure activities Personality adjectives
7	63	The Crime Club: The Museum Lucky Accidents The Competition: Part 1	Gadgets Materials Phrasal verbs
8	71	The Crime Club: The Museum Geo-Caching The Competition: Part 2 <i>Discover Writing</i> : Using informal language: a postcard <i>Discover Culture</i> : An Unusual Kind Of Holiday Project: Unusual Holiday	Landscape At the airport A city street

Discover extra words: **inside back cover**

Grammar	Functions	Revision
Present simple Present simple vs present continuous State verbs	Describing photos	
Present perfect Present perfect vs past simple <i>can</i> + verbs of sense	Suggesting	Let's Revise Pronunciation: /ɪ/ /ʌ/ /ɪd/
Past simple vs past continuous <i>used to</i> <i>had to</i> and <i>could</i>	Phone calls	Let's Revise Pronunciation: words with three syllables
<i>must</i> , <i>can't</i> and <i>could</i> for deduction <i>should</i> <i>too ... / (not) ... enough</i>	Criticising and paying compliments	Let's Revise Pronunciation: plural endings /ɪ/ /ʌ/ /ɪd/
Zero conditional First conditional Second conditional	Giving advice	Let's Revise Pronunciation: contractions <i>'d</i> and <i>you'd</i>
<i>going to</i> <i>will</i> <i>will</i> vs present continuous for the future	Small talk	Let's Revise Pronunciation: /g/
Adjectives with prepositions Revision of questions Question tags	Asking for explanation	Let's Revise Pronunciation: intonation
Present simple passive Past simple passive Future simple passive	Giving news and expressing surprise	Let's Revise Pronunciation: silent letters
Verbs + infinitive or -ing Adverbs Reported commands and requests	Asking for and giving information	Let's Revise Pronunciation: /ə/

Slika br. 3. Sadržaj udžbenika za 7. razred osnovne škole u Srbiji „Discover English 4” (Pearson)

Glavni ciljevi udžbenika za sedmi razred „*New Horizon 1*” (u upotrebi u Japanu) i „*Discover English 4*” (u upotrebi u Srbiji) odnose se na sve 4 jezičke vještine, sa naglaskom na fluentnosti i komunikativnom pristupu. Fluentnost je integrisana u okviru razumevanja gramatike i upotrebe jezika, kao i razvijanja pomenutih jezičkih vještina. Glavni ciljevi udžbenika koji su u upotrebi u Srbiji usmereni su na potrebe učenika i personalizaciju nekih aktivnosti u udžbeniku. Većina aktivnosti je komunikativna u udžbeniku „*Discover English 4*”, dok u japanskom udžbeniku to nije slučaj. Na primer, u udžbenicima u upotrebi u Srbiji prisutne su različite vrste komunikativnih aktivnosti, vežbi govora u svakoj lekciji, rad u paru u smislu komunikacije, smišljanja dijagola, itd. U japanskom udžbeniku postoje samo dijalozi i ne smatramo ih pravim komunikativnim aktivnostima, već učenjem napamet ili mehaničkim uvežbavanjem (eng. *drill*). (v. Prilog 4-10)

Kada govorimo o svrsishodnosti i relevantnosti jezika koji se predaje učenicima, u obzir uzimamo jezičke elemente, njihovu raspoređenost i organizaciju, kao i to da li su aspekti kao što su struktura i stil diskursa uzeti u obzir na adekvatan način.

4.3.6. Primerenost udžbenika uzrastu učenika

Raznovrsnost interesovanja i potreba učenika sepovećava iz godine u godinu sve više i udžbenici se usklađuju sa njima. (Autorka je imala prilike da se u nastavi, koju obavlja 13 godina, susretne sa velikim brojem udžbenika stranih izdavača i koristi ih u nastavi.)

Kao jedno od rešenja problema različitih jezičkih potreba učenika, kako ističe Dimitrijević (2003: 27), a što bi moglo biti primenljivo u Japanu, smatramo već

prisutnim u Srbiji, jeste povećanje broja odobrenih udžbenika od strane Ministarstva prosvete, ili bar obimnijeg sadržaja u udžbenicima, naročito za osnovnoškolski nivo.

4.3.7. Usklađenost udžbenika sa nastavnim planom i programom

Svi elementi nastavnog plana i programa (za Srbiju) i Novog kurikuluma (za Japan) zastupljeni su u svakoj nastavnoj jedinici (gramatika, jezičke veštine, vokabular, izgovor) i lako je uočiti progresiju od jednostavnog ka složenijem, uz veliki broj aktivnosti za dodatno vežbanje u udžbenicima i radnim sveskama za Srbiju, a sa manjim brojem aktivnosti u udžbenicima za engleski jezik u Japanu. Aktivnosti se oslanjaju na prethodno obrađenu nastavnu jedinicu ili lekciju, a takođe se oslanjaju na nastavnu jedinicu sa istom temom obrađenu u prethodnom razredu. Uopšteno govoreći, prema gore navedenim sadržajima udžbenika može se potvrditi njihova usklađenost sa nastavnim planom i programom u obe države obuhvaćene ovom analizom.

4.3.8. Ekvivalentnost nastavne građe u udžbenicima u Srbiji i Japanu (prema uzrastu učenika)

Istakli bismo da ne postoji ekvivalentnost nastavne građe u udžbenicima u Japanu i Srbiji i da su mogućnosti učenika u Japanu u svim razredima osnovne škole i niže srednje škole potcenjene, dok u Srbiji to nije slučaj. Ilustracije radi, učenici 6. razreda osnovne škole u Japanu uče alphabet, što je primereno za učenike nižih razreda osnovne škole. (v. slike br. 4,5.) Štaviše, smatramo da su pojedine nastavne jedinice koje se obrađuju u višim razredima osnovne škole neadekvatne po težini za učenike 7. i 8. razreda, te ih smatramo suvišnim.

Lesson 1
That's right.
アルファベットで
遊ぼう

Activity
絵の中からアルファベット
AからZの文字を見つけよう。

A a
B b
C c
D d
E e
F f
G g
H h I i J j K k L l M m

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Lesson 1

Let's Sing
♪ The Alphabet Song ♪
歌ってみよう。

Z z
Y y
X x
W w
V v
U u
T t
N n O o P p Q q R r S s

Slika br. 4, 5. Preuzeto iz „Eigo Noto 2”, 4-5, udžbenika za 6. razred osnovne škole u Japanu

4.3.9. Gradiranje materijala po težini

Tekstovi i vežbanja gradirani su na način da učenicima omogućavaju razvijanje jezičkih vještina od prepoznavanja, preko asimilacije do produkcije, od lakšeg ka težem.

LANGUAGE FOCUS ■ Present simple: affirmative and negative
I can use the present simple to talk about facts and routines.

3

1 Complete the examples from the text on page 30. Then choose the correct answers in rules 1–3.

We live in London.
I ____ Turkish music.
My sister ____ Mandarin.
They ____ Turkish at home.
She ____ English fluently.
My sister sometimes ____ her with new words.

RULES

- 1 We use the present simple to talk about facts and routines / things happening now.
- 2 We add -s to the he / she / it forms in negative / affirmative sentences.
- 3 We use doesn't / don't / isn't / aren't to make negative sentences.

More practice ☞ Workbook page 23

2 Check the meaning of the verbs below. Then study the spelling rules and put the verbs in groups 1–3. Which verb doesn't go in any group?

use go have write mix try
carry finish listen eat know sleep
watch buy come teach do make
walk think

SPELLING RULES

- 1 Most verbs → add -s e.g. use → uses
- 2 Verbs ending in o, x, ss, ch, sh → add -es e.g. go → goes
- 3 Verbs ending in consonant + y → minus -y and add -ies e.g. study → studies


Pronunciation: Third person singular
☞ Workbook page 90 and 91

3 Use the verbs in brackets and write true sentences in the present simple.

- 1 My father ____ to work every day. (go)
- 2 My mother ____ French. (teach)
- 3 At my school, they ____ Mandarin. (do)
- 4 My friend and I ____ TV every day. (watch)
- 5 I ____ to learn ten new words every day. (try)
- 6 The English teacher ____ difficult words on the board. (write)
- 7 I ____ maths. (like)
- 8 My friends ____ computer games. (play)

4 Complete the text with the correct present simple form of the verbs in the box.

not speak do eat watch come
not understand make go live



I live in London, but my family comes from Italy. We ____ English at home because my grandmother ____ with us and she ____ English. She ____ Italian films all day. My grandmother ____ the cooking at home and she ____ spaghetti every day! When she ____ to Italy in the summer, we ____ burgers and chips every day!

5 **ACTIVATE** Write true and false sentences about yourself. Use affirmative and negative forms of the verbs. Then listen to your partner's sentences. Say if they are true or false.

I read English comics.
My parents don't eat Japanese food.

like	Italian	cars
watch	French	food
read	Japanese	books / comics
go to	Spanish	films / TV programmes
eat	English	music
	American	classes

I read English comics.
I think that's false. I'm sure you don't read English comics.

Finished!
Write five true sentences about your partner. He likes American films. He doesn't read English comics.

Around the world ■ 31

Slika br.6. Primer preuzet iz udžbenika „English Plus 1” udžbenika za 5. razred osnovne škole u Srbiji, str. 31. (Oxford)

Kako smatra Cunningsworth (1995), svi udžbenici predstavljaju modele diskursa putem primera upotrebe jezika u okviru dijaloga, čitanja tekstova i vežbi slušanja. Kako dalje navodi isti autor, primeri govornog engleskog jezika, bez obzira na to da li je reč o dijalogu ili slušanju, treba da budu u duhu prirodnog, govornog engleskog jezika, iako se očekuje neka vrsta pojednostavljivanja (Cunningsworth, 1995: 46).

U udžbenicima „Discover” i „English Plus”, s obzirom na to da su pisani od strane izvornih govornika, navedena tvrdnja Cunningswortha je tačna i jezik je prilagođen uzrastu i nivou znanja učenika, dok u Japanu to nije slučaj, tačnije, nema prirodnog jezika i takođe treba imati u vidu da su udžbenici „New Horizon” u Japanu prvi put objavljeni 1966. godine, te da su vršene neznatne promene u sadržaju samog udžbenika od tada do danas, o čemu će kasnije biti reči u ovom delu našeg rada. Treba istaći, takođe, da se udžbenici radije usmeravaju na konvencionalni govorni diskurs, što možemo uočiti u primeru konverzacijskih aktivnosti kako u udžbeniku u upotrebi u Japanu, tako i u Srbiji. (v. Slika br.11 vežbanje br.1.)

4.3.10. Obuhvaćenost jezičkih veština

Analizom udžbenika engleskog jezika stranih izdavača u Srbiji došli smo do zaključka da su u udžbenicima jednako zastupljene sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje i govor), dok u japanskim udžbenicima to nije slučaj, naročito je zapostavljena veština čitanja i pisanju udžbenicima „Eigo Noto“ za 5. i 6. razred osnovne škole, a takođe i manje prisutna u udžbeniku za 1. razred niže srednje škole.

Rad na jezičkim veštinama u okviru udžbenika „Discover 2, 3, 4” je sveobuhvatan, sa adekvatnim vežbanjima zasnovanih na

The image shows a page from an English textbook with an exercise titled '6 ACTIVATE'. The exercise asks students to write five true and false sentences about countries and languages using specific phrases. The phrases are: 'The capital of ___ is ___', 'The official language of ___ is ___', 'The currency in ___ is ___', 'The word for ___ in ___ is ___', and '___ has got borders with ___'. Below the phrases, there are three speech bubbles: one stating 'The capital of Brazil is Rio de Janeiro.', another saying 'I'm not sure. False. I don't think it's Rio.', and a third saying 'False. I think it's Brasilia.'. At the bottom, there is a 'Finished?' section with a list of words: 'city food / dish celebrity word car product' and two example sentences: 'A city in Canada - Toronto' and 'A Chinese dish - Chop Suey'.

Slika br. 7. Primer vežbe za veštinu pisanja, preuzeto iz „English Plus 1”, udžbenika za 5. razred osnovne škole u Srbiji, str. 28.vežbanje 6 (Oxford University Press)

dijalogizima, role-play vežbanjima (dramatizacija dijaloga), vežbanjima u paru, sa ciljem razvijanja govornih vještina i vežbanjima za razvijanje vještine pisanja.

Primer uvežbavanja vještine pisanja dat je na slici br. 7, vežbanje br. 6.

4.3.10.1. Čitanje

Čitanje tekstova, navodi Cunningsworth, služi u nekoliko različitih svrha, što je, takođe, prisutno u udžbenicima sa sledećim ciljevima:

- Razvijanje vještine čitanja i strategija
- Obrada / obnavljanje gramatičkih jedinica
- Proširivanje vokabulara
- Obezbeđivanje modela za pisanje
- Pruženje informacija u skladu sa interesovanjima učenika
- Razvijanje vještine govora. (Cunningsworth, 1995: 73)

U primeru udžbenika koji je u upotrebi u Srbiji („*English Plus 1*”), vještina čitanja je u kombinaciji sa vještinom slušanja, a kao najčešće vežbanje u udžbenicima stranih izdavača u upotrebi u Srbiji jesu pitanja višestrukog izbora (eng. *multiple choice questions*). Takođe, može se uočiti i jedno vežbanje sa ciljem proširivanja vokabulara.

Kada je reč o razvijanju jezičke vještine - čitanja, u udžbeniku japanskog izdavača za 7. razred „*New Horizon English 1*” ono se svodi na kratke dijaloge koji ni izbliza ne razvijaju sposobnosti čitanja o kojoj je ovde reč. (v. Prilog 4-7, 9-10) Zapostavljenost razvijanja ne samo jezičke vještine čitanja, već i pisanja, ali i razvijanje vještine govora, odnosno komunikacije na engleskom jeziku očigledna je u sva tri udžbenika koji su u upotrebi u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama (1. razredu). Izgovor je takođe istaknut kroz neke vidove intonacije.

READING ■ A cosmopolitan city
I can understand an article about people living in London.

1 What do you know about London?

2 136 Read and listen to the text. How many languages are mentioned in the text?

3 Read the text again. Choose the correct answers.

1 There are people in London from ____ in the world.
a every country b 179 countries
c thirty countries

2 Jacek studies ____ at school.
a German b Mandarin c French

3 ____ doesn't speak English fluently.
a Ania's Mandarin teacher
b Jacek's French teacher c Jacek

4 Ogechi is ____.
a Turkish b Indian c Nigerian.

5 The text is mainly about ____.
a the languages students learn at school.
b the different shops in London.
c the languages people speak in London.

4 BUILD YOUR VOCABULARY Find the plural forms of these words in the text. Which one is irregular?

1 person	5 student
2 country	6 word
3 nationality	7 family
4 class	8 shop

5 ABOUT YOU Ask and answer the questions.

1 Are there people from different countries in your capital city?

2 What languages are popular at your school? Why?

3 What countries do you want to visit? Why? Use the ideas below.

music food films scenery places
culture sport

Glossary
nation: country
cosmopolitan: including people and things from many different countries and cultures

London: the world in one city

London is a very cosmopolitan city. There are people from nearly every nation, culture and religion in the world. In fact, thirty per cent of London's population of 7.5 million come from outside Britain. That's about two million people from 179 different countries. Jacek and Ogechi are two of those people.

Jacek
My parents are from Poland and we live in London. My sister Ania and I go to a school with students from twenty-five different countries. There are classes here in French, German, Spanish and Mandarin and I do French. My sister studies Mandarin, with Mrs Li Wei. Mrs Wei is a new teacher from Beijing. She doesn't speak English fluently and my sister sometimes helps her with new words.

Ogechi
I live in a part of London where there are families of a lot of different nationalities. In my street, there are Polish and Chinese shops and an Indian restaurant. My family is from Nigeria in West Africa. My best friend Leyla is from a Turkish family, but they don't speak Turkish at home. We often play music at her house. I like Turkish music because it's different from our music.

30 Around the world

Slika br. 8. Preuzeto iz udžbenika „English Plus 1”, udžbenika za 5. razred osnovne škole, str. 30. (Oxford)

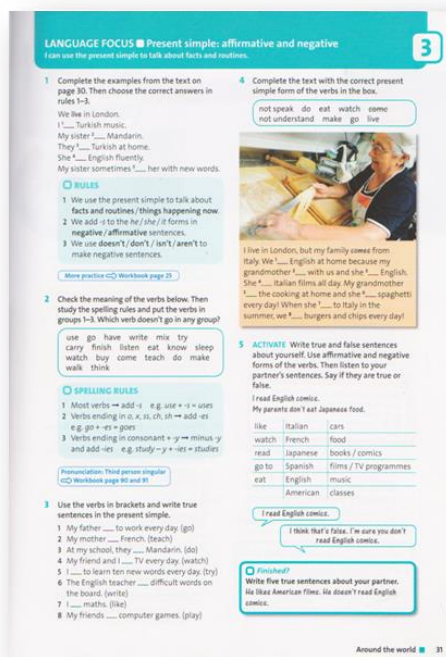
U 5. vežbanju pod nazivom „About you”, što je karakteristično za udžbenike za ovaj i približan nivo znanja, personalizacijom se uvežbava vokabular obrađen u prethodnim vežbanjima. Učenici treba da odgovore na pitanja: 1. Are the people from different countries in your capital city?, 2. What languages are popular at your school? Why? i 3. What countries do you want to visit? Why? Učenici treba da upotrebe reči: music, food, film, scenery, places, culture, sport. (v. Sliku br.8.)

Uopšteno gledajući, uputstva i za vežbe čitanja i ostale veštine i jezičke elemente u svim udžbenicima za engleski jezik u Srbiji koji su obuhvaćeni ovom analizom jesu na engleskom jeziku i nema ni jedne reči na maternjem, srpskom jeziku, što u udžbenicima koji su u upotrebi u Japanu u osnovnim i nižim srednjim školama (prvom razredu) to nije slučaj. Pregledom udžbenika „*Eigo Noto 1, 2*” i „*New Horizon 1*”, utvrdili smo da su uputstva za sva vežbanja na maternjem, japanskom jeziku. Takođe navodimo mišljenje profesora Katanija sa tokijskog Univerziteta Gakugei koji je na seminaru za nastavnike engleskog jezika u organizaciji MEXT-a 2000. godine istakao podatke u vezi sa inputom u toku 3 godine niže srednje škole u Japanu. S tim u vezi, ovaj eminentni akademik je izneo podatke po kojima se može uvideti realna situacija, odnosno broj reči koji sadrže udžbenici za sva tri razreda niže srednje škole u Japanu, te tako profesor Katani ističe da je broj reči u navedenim udžbenicima ekvivalentan 20 stranica jedne knjige.

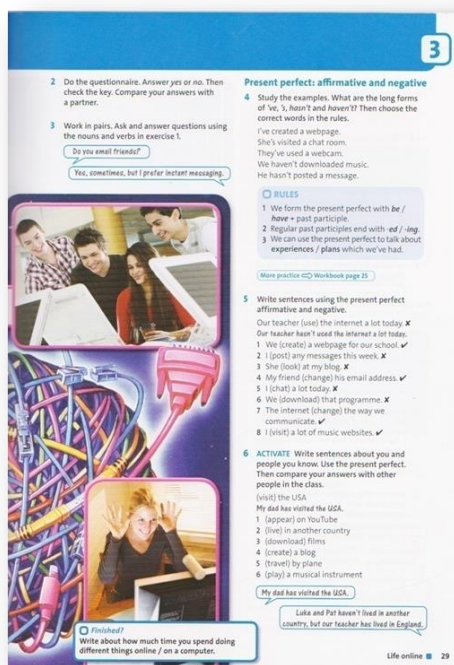
4.3.10.2. Pisanje

Aktivnosti pisanja su kontrolisane i prilagođene nivou udžbenika za engleski jezik u Srbiji, tako da učenici uglavnom na osnovu datog modela sastavljaju slične oblike pisanog teksta. Vežbe pisanja u udžbenicima na mlađem uzrastu su jednostavnije i najčešće neformalnog tipa, a veoma često tiču se obrađene gramatičke jedinice. Primer za to je 5. vežbanje (v. sliku br. 10.), gde je učenicima dat zadatak da napišu nekoliko rečenica o sebi koristeći potvrdni i odrični oblik ponuđenih glagola: I read English comics, My parents don't eat Japanese food, itd. Veština pisanja razvija se korak po korak, od najjednostavnijih rečenica (kao što je navedeni primer) do složenijih oblika

pisanog izražavanja uz brojne zadatke za vežbanje. Mi smo se opredelili za primer iz udžbenika „English Plus 1”.



Slika br. 10. Preuzeto iz udžbenika „English Plus 1” za 5. razred osnovne škole u Srbiji, str. 31, Vežbanje br. 5.



Slika br. 11. Preuzeto iz „English Plus 3”, udžbenika za 7. razred osnovne škole u Srbiji, str. 29. (Oxford)

Iz „*English Plus 3*”, udžbenika za 7. razred osnovne škole preuzeli smo primer uvežbavanja veštine govora (rad u paru), vežbanje br. 3. i primer uvežbavanja veštine pisanja, vežbanje br. 6 putem personalizacije (“Write five sentences about you and people you know. Use the present perfect. Then compare your answers with other people in the class.”) Oba primera su se pokazala kao relevantna u nastavi i svrsishodna nivou znanja učenika. (v. Sliku br.11.)

4.3.10.3. Gramatika

Veliki broj komparativnih istraživanja pokazuje da podučavanje gramatike i vokabulara u srednjoj školi (počev od niže srednje škole) nije dobro organizovano u poređenju sa nastavom engleskog jezika u susjednim zemljama u Aziji, a te tvrdnje nalazimo u analizama udžbenika u Japanu iz perspektive gramatičkih jedinica u radovima autora Abe, Hosake i Watanabea (Abe, *et al*, 2009; Hosaka *et al*, 2009; Watanabe, *et al*, 2008). Slede kvalitativne analize udžbenika engleskog jezika za osnovnu školu autora Abe, Uenishi i Sakamotoa (Abe, Uenishi, Sakamoto, 2009). Takođe bismo istakli i analizu obrade vokabulara u udžbenicima za osnovnu školu u Japanu i Tajlandu (Watanabe, *et al*, 2009). Uenishi se većim delom fokusira na materijale u azijskim zemljama koji se odnose na Wh - pitanja (Uenishi *et al*, 2009; Uenishi *et al*, 2010). Navedena istraživanja pokazuju da u smislu organizacije udžbenici u Japanu u poređenju sa drugim azijskim udžbenicima zaostaju.

Induktivni ili deduktivni metod u predstavljanju gramatičke jedinice

Cunningsworth objašnjava induktivno učenje koje se odnosi na „vrstu učenja koja počinje primerima jezika koji ilustruju pravilo, bez samog navođenja pravila.” (Cunningsworth 1995:99) Isti autor navodi da učenici sami zaključuju o pravilima, a

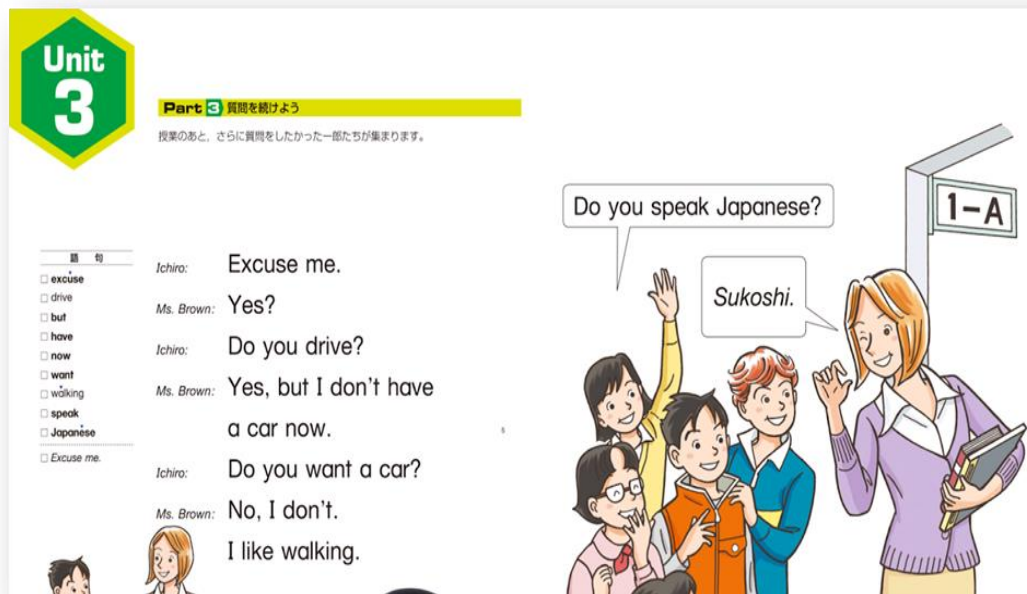
dalje objašnjava i da se deduktivno učenje odnosi na onaj process učenja koji se tiče pravila i razumevanja istih od strane učenika pre same upotrebe, što učenje čini kompleksnijim i ne tako lakim za razumevanje. (Cunningsworth, 1995: 99)

Odabir i gradiranje sadržaja u udžbenicima „*Discover English*” i „*English Plus*” u Srbiji su u osnovi strukturalni, gramatički, sledeći konvencionalno slaganje jezičkih elemenata. Pre svega, pristup učenju je induktivan upravo zbog očiglednih primera jedinice koja se obrađuje ili uvežbava u okviru konteksta, te se od učenika očekuje da imaju pretpostavke o gramatičkim pravilima. Treba istaći da je induktivni pristup najčešće prisutan u modernim udžbenicima, a u okviru naše analize u udžbenicima „*Discover English*” i „*English Plus*” za 5, 6. i 7. razred u Srbiji. Veoma su eksplicitno data pravila, ali ona ne zauzimaju puno prostora, te je tako i sam deduktivni pristup upotrebljen. Oni učenici koji smatraju da im je potrebno dodatno objašnjenje kada je reč o gramatičkim pravilima, mogu ga pronaći na kraju radne sveske. (Ovo je sadržano u radnim sveskama udžbenika „*Discover English*” i „*English Plus*” za sve nivoe znanja.). Mogli bismo zaključiti da su gramatička objašnjenja izložena veoma jasno na stranom jeziku, tj. da je gramatika obrađena sistematično, uz adekvatan broj zadataka za vežbu.

Induktivan pristup je takođe prisutan i u udžbeniku „*New Horizon I*” za 1. razred niže srednje škole u Japanu, ali na daleko nižem nivou od učenika na istom uzrastu u Srbiji. Istog mišljenja smo i za ostala vežbanja prisutna u udžbeniku za učenike 1. razreda niže srednje škole u Japanu, te da su mogućnosti učenika ovog uzrasta veoma potcenjene. (v.Sliku br.12.)



Slika br. 12. Preuzeto iz udžbenika „New Horizon I” za 1. razred niže srednje škole u Japanu (Tokyo Shoseki)



Slika br. 13. Preuzeto iz udžbenika „New Horizon I” za 1. razred niže srednje škole u Japanu (Tokyo Shoseki)

Primer iz slike br. 13. induktivnog uvođenja gramatičke jedinice kroz dijalog, bez objašnjenja na engleskom upućuje nas na isti zaključak - neprimerenost jezika mogućnostima učenika.

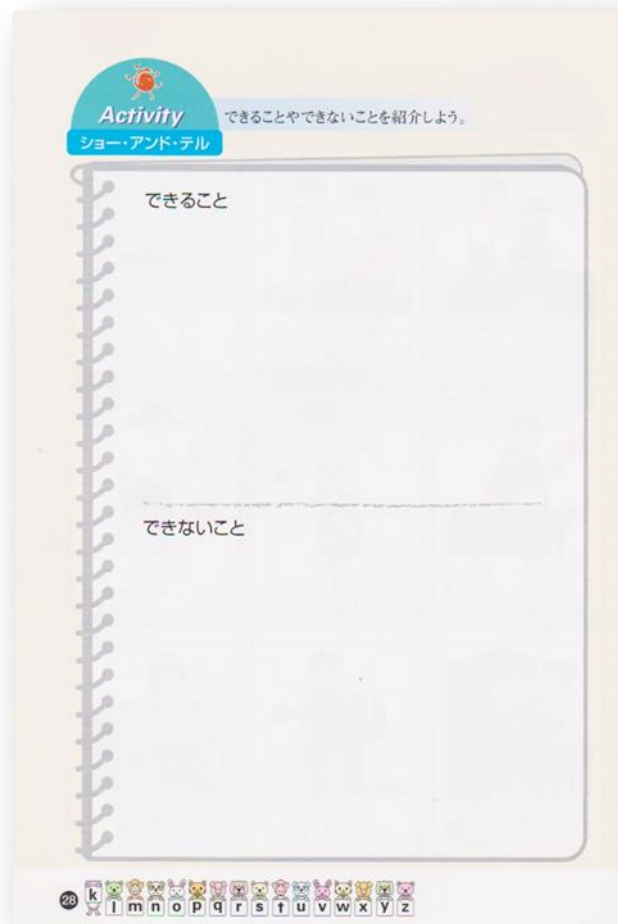
Ovde bismo takođe istakli način obrade gramatike u Japanu slikom koja sledi (slika br.14.), a preuzeta je iz udžbenika za osnovnu školu, „Eigo Noto I” za 5. razred.



Slika br. 14. Način obrade gramatike u Japanu (preuzeta iz udžbenika, „Eigo Noto I” za 5. razred osnovne škole u Japanu.)

Pre svega, ponovo se mogu uočiti uputstva na maternjem, japanskom jeziku, a zatim i to da ne postoji deduktivni pristup u predstavljanju gramatičke jedinice, već induktivni (kroz kontekst), ali se kontekst bazira na vežbi slušanja i jednostavnog dopisivanja broja pored adekvatne slike. Pre svega, smatramo da je sve gore navedeno neadekvatno i neprimereno za uzrast 5. razreda osnovne škole i autorku asocira na udžbenike za prvi razred osnovne škole u Srbiji, ako izuzmemo upotrebu maternjeg

jezika u uputstvima. Personalizacija je veoma česta i kod obrade gramatičke jedinice, a tipičan primer nalazimo u japanskom udžbeniku „*Eigo Noto*” za 5. razred osnovne škole, gde se od učenika posle obrađene gramatičke jedinice glagola „can” traži da napišu rečenice koristeći ovaj glagol u prvom licu u potvrdnom i odričnom obliku. Međutim, ono što je očigledno u narednom primeru koji je preuzet iz japanskog udžbenika za engleski jezik, uputstva su data na japanskom jeziku, što smatramo neopravdanim i neproaktivnim za učenje stranog jezika.



Slika br. 9. Preuzeto iz udžbenika „*Eigo Noto I*”, udžbenika za 5. razred osnovne škole u Japanu.

Međutim, ono što je veoma važno jeste da bez obzira na veliku frekventnost maternjeg jezika u instrukcijama u udžbeniku u upotrebi u Japanu, izabrana metodologija rada koju nastavnik treba da sledi počiva na najsavremenijim pristupima i metodama učenja stranih jezika, a to je, svakako, slučaj i u udžbenicima stranih izdavača u Srbiji. To se prvenstveno ogleda u: načinu predstavljanja vokabulara, gramatike i izgovora, o čemu će biti reči u ostatku teksta.

4.3.10.4. Način predstavljanja vokabulara

Kako navodi Cunningsworth (1995: 38), dobro predstavljen vokabular tiče se sledećih odnosa:

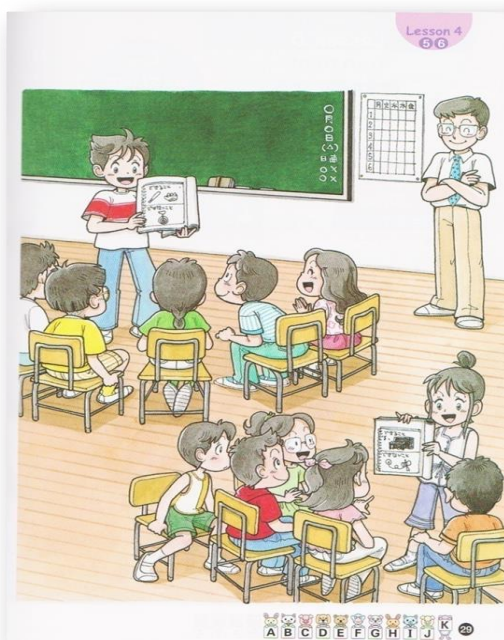
- „Semantičkih odnosa (grupa reči koje se odnose na značenja, sinonime, hiponime, antonime)
- Situacionih odnosa (reči koje se odnose na određene situacije, npr. sport, prevoz, politika)
- Kolokacija, odnosno najčešćih izraza ili grupa reči u okviru određenih situacija (hrana i piće, imenica + predlog i frazni glagoli)
- Odnosa forme (tvorbe reči).” (Cunningsworth, 1995: 38)

Vokabular je predstavljen kroz učenicima interesantna vežbanja, kao što su grupe reči, sinonimi, antonimi, kolokacije, itd. Primer prikaza vokabulara putem semantičkih polja, odnosno grupa reči dat je na Slici br.15, gde u prvom vežbanju učenici imaju zadatak da povežu pojmove sa slike i date reči u vezi sa hranom: „sandwiches, fruit, salad, biscuits, cheese, fizzy drinks, sausages, eggs, meat, potatoes, beans, bananas, strawberries, carrot, bread, rice, chocolate.”



Slika br. 15. Primer prikaza vokabulara, preuzeto iz udžbenika „Discover English 2”, udžbenika za 5. razred osnovne škole u Srbiji (Pearson)

U japanskom udžbeniku za 6. razred situacija je drugačija, a to se može zaključiti iz naredne slike (v. Sliku br.16.)



Slika br.16. Preuzeto iz udžbenika „Eigo Noto 2”, udžbenika za 6. razred osnovne škole u Japanu (MEXT)

Iz navedenog primera predstavljanja novog vokabulara može se uočiti odsustvo pisanog jezika, nedostatak preciznih uputstava, te tako zaključujemo da se radi o govornoj vežbi i pokazivanju slika novog vokabulara, što nam dalje govori da udžbenik u ovom slučaju ima metodološki karakter, tj. služi kao sredstvo obrade novog vokabulara u učionici. Dakle, značenje novih reči se predstavlja putem slika, uglavnom vizuelno.

4.3.10.5. Izgled udžbenika (Ilustracije u udžbenicima engleskog jezika)

Analizom udžbenika u Srbiji i Japanu primetna je upotreba raznovrsnih boja i oblika koji veoma privlače pažnju učenika u obe zemlje. Međutim, analizom udžbenika za 5., 6. i 1. razred niže srednje škole u Japanu može se uočiti nedostatak realnih fotografija karakterističnih za udžbenike stranih izdavača koji su u upotrebi u Srbiji. U Japanu su slike u 99% slučajeva crteži, ilustracije pojedinih predmeta, dok udžbenici stranih izdavača obiluju realnim fotografijama koje predstavljaju ljude i događaje i zaista realne životne situacije u kojima se učenici i sami često nalaze.

Postavlja se pitanje da li su udžbenici japanskih izdavača primereni za uzraste kojima su namenjeni. „*Eigo Noto 1, 2*”, koji su u upotrebi u 5. i 6. razredu u Japanu, po našem mišljenju nisu primereni učenicima tog uzrasta. Ovi udžbenici bi možda bili primereniji za mlađe uzraste, 1. razred osnovne škole, na primer, a u smislu nedostatka tekstova i vežbanja za ovaj uzrast bilo bi ih moguće porediti sa udžbenicima za 1. razred bilo kog stranog izdavača u Srbiji. Tekst u udžbenicima stranih izdavača obiluje mnoštvom fontova i različitih stilova pisanja, pun je autentičnog materijala.

Kada je reč o odnosu ilustracija i teksta, u udžbenicima za 5. i 6. razred u Japanu „*Eigo Noto*”, taj odnos je nemerljiv, bolje reći udžbenici obiluju ilustracijama, a tekst je sveden na minimum, tj. upošte ne postoji ili postoji na maternjem, japanskom jeziku.

U udžbenicima engleskog jezika stranih izdavača koji su u upotrebi u Srbiji taj odnos je srazmeran i u skladu sa zahtevima koji se postavljaju pred savremenog izdavača.

Međutim, početkom ovog veka, kako smatra Dimitrijević, postoji tendencija da „ilustracije mogu lako da dobiju prevagu nad jezičkim sadržajem”, (Dimitrijević, 2003: 31) sa čijim mišljenjem se ne slažemo, jer smatramo da su ilustracije i fotografije od ključnog značaja za privlačenje pažnje učenika i u 21. veku u skladu su sa potrebama i uzrastom učenika, sastavni deo udžbenika, a u analiziranim udžbenicima u skladu sa temama, odnosno samim nastavnim sadržajem i ne postoji mogućnost da one preovladaju nad jezičkim sadržajem.

4.3.10.6. Obim teksta u udžbeniku

Prema autoru Dimitrijeviću (2003: 27) smatra se da je dobar i poželjan tekst onaj koji motiviše učenika, podstiče ga na razmišljanje, razvija njegovu maštu i navodi ga da samostalno traga za novinama na istu temu van udžbenika i van časa.

S tim u vezi, istakli bismo da u udžbenicima za 5. i 6. razred osnovne škole u Japanu „*Eigo Noto 1, 2*” narativni i dijaloški tekstovi ne postoje, dok se u udžbeniku 1. razreda niže srednje škole uvode kroz kraće dijaloge i njihova prisutnost u odnosu na narativne tekstove je daleko veća. U udžbenicima u upotrebi u školama u Srbiji odnos prisutnosti dijaloga i narativnih tekstova je 18:13, u korist dijaloga. (Urađeno na primeru udžbenika „*Discover English 3*”, udžbenika za 6. razred osnovne škole, ali je

isti odnos i u udžbenicima istog izdavača za sve više razrede zbog iste koncepcije udžbenika.)

U japanskim udžbenicima za 6. razred osnovne škole ne postoje dijalози, niti narativni tekstovi, tako da je nemoguće izvršiti poređenje. U udžbeniku za 7. razred niže srednje škole „*New Horizon 1*” odnos između dijaloga i narativnog teksta je 24: 8.

Kvalitet udžbenika „*Discover English*” i „*English Plus*” u Srbiji je u sveobuhvatnosti svih aspekata jezika uz veliki broj smislenih vežbanja i aktivnosti. Sledi primer iz udžbenika u kojima se može uočiti način na koji je učenicima data mogućnost izražavanja sopstvenih stavova i način na koji se govorni jezik uvežbava putem dijaloga u udžbeniku „*Discover 2*” za 5. razred. (v. Sliku br. 17)

1st After School

Ben Hi, Katie! Slow down!
Katie Hi, guys. Sorry – I've got a climbing lesson in five minutes.
Ben How often do you go climbing?
Katie Every Tuesday, and I often go rollerblading in the park first.
Ben I always play football here on Tuesdays. Ravi sometimes takes photos of the match.
Ravi Yes, but I usually watch TV or study.
Katie I don't watch TV. I haven't got time.
Ravi Never?!

Katie Well, maybe once or twice a month. Hey, this Saturday is national No TV Day.
Ravi No TV? That's impossible! My favourite programmes are on Saturdays!
Katie Don't worry, Ravi. You can go rollerblading with me!
Ben Hey, let's write about it on the website!

10

1 **1.13** Listen and read. Why is Saturday special?

2 True or false?

1 Katie does a lot of sport. **true**
2 Monica takes photos of the football matches. **false**
3 Katie doesn't watch TV. **true**
4 Ravi isn't happy about No TV Day. **true**
5 Ravi's favourite programmes are on Fridays. **false**

Talking Tips!

3 **1.14** Listen, repeat and match.

1 Slow down! **B**
2 That's impossible! **A**

A
B

Slika br. 17. Preuzeto iz udžbenika „*Discover English 2*”, udžbenika za 5. razred osnovne škole u Srbiji, str. 10. (Pearson)

Jezički sadržaj je u skladu sa potrebama učenika na osnovnoškolskom nivou. Takođe, kada govorimo o tipovima učenika i stilovima učenja, pregledom udžbenika došli smo do zaključka da su u svim udžbenicima obuhvaćena sva tri tipa učenja: kinestetički⁵⁸, virtuelni i auditivni. Za sva tri tipa učenja ponaosob dat je savet⁵⁹, i to: 1. **Kinestetički tip**: Ritmičko tapšanje rukama, gluma, pokazivanje, mimika, ulazak nastavnika u grupe; 2. **Vizuelni tip**, koji uči pomoću aktivnosti koje u sebi sadrže boje, slike, dijagrame i crteže (Mnoštvo ovih aktivnosti se nalazi u udžbenicima „*Discover English*” za sve razrede osnovne škole.);

3. Auditivni tip - U okviru udžbenika, radne sveske⁶⁰ i paketa za nastavnike postoje diskovi za slušanje na svakom času, čime je veoma frekventno obuhvaćen i ovaj tip učenja.

4.3.10.7. Izgovor

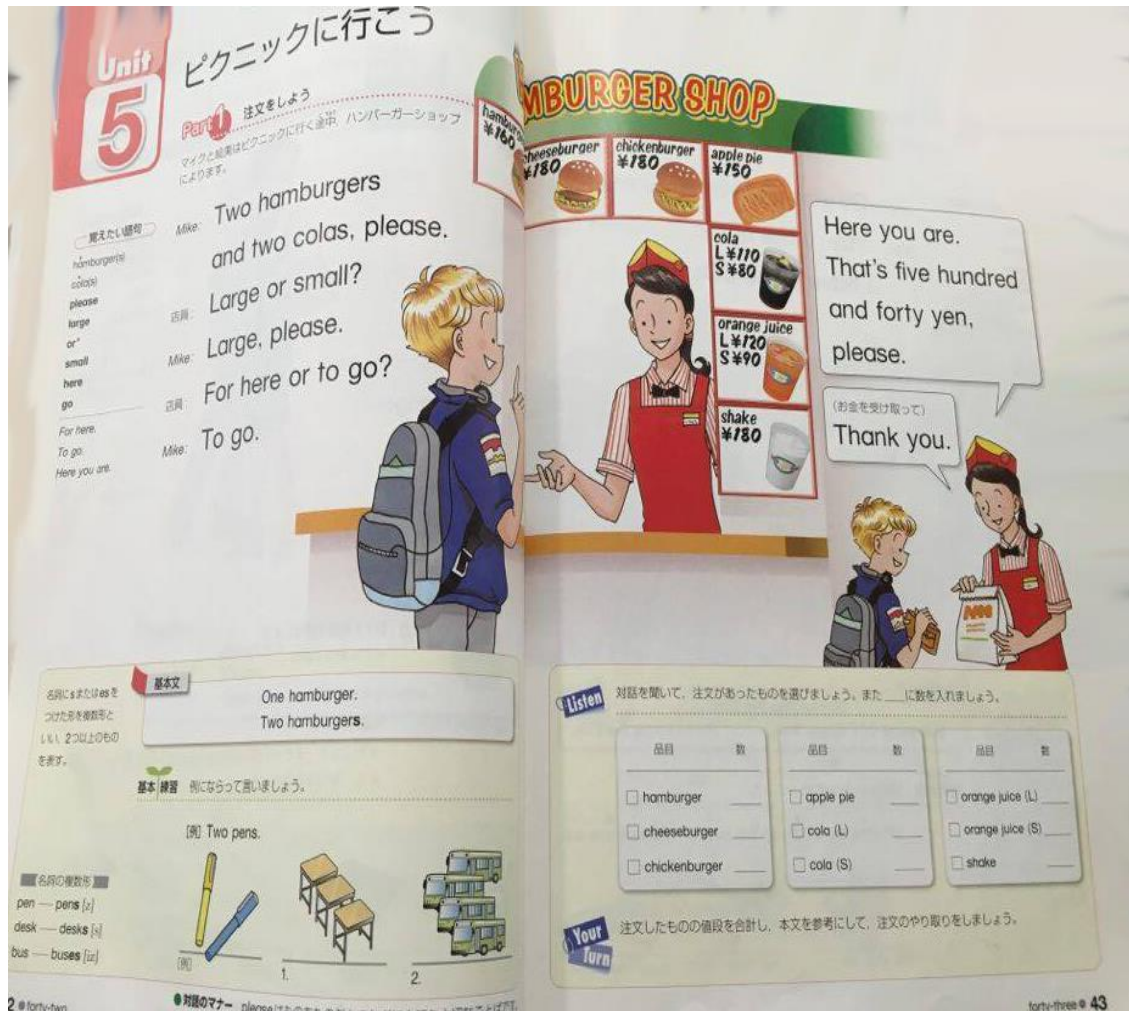
Izgovor je, kako ističe Cunningsworth (1995: 41) kao i vokabular, u prošlosti bio stavljen po strani, ali u modernim udžbenicima on se uključuje posredstvom pojedinačnih glasova, akcenta, naglaska u rečenici i nekih aspekata intonacije. Analizom udžbenika došli smo do saznanja da je izgovor prisutan, ali u okviru gramatičkih pravila, a ne samostalno. Primer za uvežbavanje izgovora preuzeli smo iz udžbenika „*English Plus I*” (u upotrebi u Srbiji), vežbanja br. 3., u kom je izgovor prvo dat induktivno, a zatim i deduktivno (v. sliku br. 10). U Japanu, u udžbeniku „*New Horizon English I*” vežbanja koja se tiču izgovora data su veoma kratko, u par reči u vezi sa množinom imenica, kao što se da primetiti u lekciji br. 5 kod obrade množine

⁵⁸ Saveti za nastavnike su dati u okviru „*Discover English 4, Teacher's Book*”, str.3-11.

⁵⁹ U okviru „*Discover English 4 Teacher's Book*”.

⁶⁰ Diskovi za radnu svesku se uglavnom koriste za rad kod kuće, usled nedostatka vremena i brojnih aktivnosti na disku za rad u odeljenju.

imenica, te tako nude primere: pen-pens, desk-desks, bus-buses, hamburger-hamburgers sa fonetskom transkripcijom u zagradi. (v. Sliku br. 18) To, ponovo, smatramo neadekvatnim za učenike 7. razreda, odnosno 1. razreda niže srednje škole jer smo mišljenja da su njihove mogućnosti na daleko višem nivou.



Slika br. 18. Preuzeto iz udžbenika „New Horizon I” za 1. razred niže srednje škole u Japanu (Tokyo Shoseki)

„Bez obzira na pristup, sav nastavni material u upotrebi sadrži kognitivni pristup na proces učenja u tom smislu da se učenik posmatra kao svesno biće koje misli, uz posedovanje individualnosti i inteligencije.” (Cunningsworth, 1995: 101)

4.3.11. Kulturološki aspekt

Kultura naroda čiji se jezik uči kao strani

Kako smatra Dimitrijević (2003: 28), bez poznavanja kulture stranog jezika, odnosno izvornih govornika jezik postaje nepotpun, ponekad nerazumljiv, a nastava gubi svoju „komponentu - vaspitnost”. (Dimitrijević, 2003: 28).

Integrisanjem kulture stranog jezika koji se uči smatramo da nastava postaje interesantnija „obrazovno bogatija... i ... na ravni vaspitnosti.” (Dimitrijević, 2003:28).

Jezik koji se podučava treba da bude relevantan i da se tiče načina života u Japanu, smatraju predstavnici MEXT-a. S tim u vezi, autori i sami izdavači u Japanu su ograničeni u smislu sadržaja, naročito u kulturološkom smislu, a najbolja ilustracija ove politike je u imenima koja su u upotrebi u udžbenicima - Mr. Sato, Ms. Tanaka, koji u udžbenicima govore engleski jezik, dok, npr. Idu u kupovinu po Ginzi, kvartu u Tokiju, itd. Zapravo, većina likova u udžbenicima za osnovne i niže srednje škole u Japanu nose japanska imena, a udžbenici veoma malo kulturološkog sadržaja. S tim u vezi, preuzeli smo sliku br. 19.



Slika br. 19. Preuzeto iz udžbenika za 5. razred osnovne škole u Japanu „Ego NotoI”, str. 8.

Međutim, ovakva situacija nije bila u Japanu u posleratnom periodu. Iako je i tada Ministarstvo obrazovanja 8.1.1948. godine izdalo prvi udžbenik za engleski jezik, likovi nisu bili „domaći”, navodi Appleyard u članku „Nastava engleskog jezika u Japanu u nižim srednjim školama - 3 godine čitanja 20 stranica”.⁶¹

U japanskim udžbenicima nalazimo u 98% elemente nacionalne kulture, istorije gradova u Japanu, a takođe i japanska imena u udžbenicima, a veoma oskudno imena sa engleskog govornog područja, te su tako u udžbenicima najzastupljenija japanska imena: Ken, Suzuku, Sato i dr. (v. sliku br. 19.) Kulturološki aspekt je prilično zanemaren, a veoma malo internacionalnog kulturološkog aspekta i drugih zanimljivosti i elemenata koji se tiču anglofone kulture, pronašli smo u udžbeniku „Eigo Noto 1”, ali na japanskom jeziku, što se može uočiti iz sledeće slike (Slika br.20. Takođe v. Prilog 9)



Slika br. 20. Preuzeto iz „Eigo Noto 1”, udžbenika za 5. razred osnovne škole u Japanu (izdavač: MEXT)

⁶¹www.davidappleyard.com

U okviru udžbenika „Discover” i „English Plus” kulturološki aspekt je zastupljen u okviru svake lekcije (praznici, hrana, običaji, odeća i sl.), što se iz gore navedene slike, tj. primera može uočiti (v. Sliku br. 8). Stoga, u navedenim udžbenicima postoje elementi kulture zemalja engleskog govornog područja iz različitih oblasti.

Takođe kulturološki aspekt nalazimo u udžbeniku „Discover English 2”.

2^e Discover Culture

A
Hi! I'm Phoenix and I'm from the USA. We celebrate Thanksgiving on the last Thursday in November. We eat a special meal with our families and friends. There's a lot of food, but there aren't any presents. My grandma always cooks a turkey and we eat it with some cranberry sauce and a lot of potatoes. Then we have pumpkin pie. It's delicious!

B
Hi! I'm Molly and I'm from the UK. In my school we celebrate a lot of different festivals, but my favourite is Pancake Day. It's in February or March and we always make pancakes with sugar and lemon in the school kitchen. There isn't much sugar on my pancakes, but I like a lot of lemon juice on them. Would you like one? Pancake Day is fun!

Reading
1.37 Read and listen. Match the food with the festival.

pumpkin pie A sugar B
pancakes B turkey A
cranberry sauce A lemon juice B potatoes A

2 Read again and answer.
1 When is Thanksgiving Day?
The last Thursday in November.
2 How do people celebrate Thanksgiving?
3 Do people give presents?
4 When is Pancake Day?
5 What does Molly do in the school kitchen on Pancake Day?
6 Is there much sugar on her pancakes?

Project
Festival Food
3 Think about your favourite festival. Complete the factfile. Tell a friend.

Name of festival:	
When:	
Food we eat:	
Who we eat it with:	
We like it because:	

4 Now describe your festival and draw the food.

Slika br. 21. Preuzeto iz udžbenika „Discover 2”, udžbenika za 6. razred osnovne škole u Srbiji, str. 26. (Pearson)

Ono što bismo mi dodali ovim tvrdnjama je da je glavni cilj pre svega nastave engleskog jezika u Japanu upoznavanje učenika sa engleskim jezikom putem slušanja i govora i povećanja njihovog interesovanja za jezik i kulturu. Čitanje i pisanje nisu

uključeni u nastavni proces na osnovnoškolskom uzrastu, kako se precizno ističe u Novom kurikulumu iz 2008. godine koji je propisao MEXT, već se sa uvođenjem ove dve navedene veštine počinje u nižu srednjoj školi.

Štaviše u udžbeniku za 6. razred osnovne škole „*Eigo Noto 2*” engleska abeceda je prezentovana na način na osnovu kojeg nastavnici treba da podučavaju pisanje slova i osnovnih reči, imajući u vidu da su u Japanu u upotrebi dva osnovna pisma - Katakana i hiragana i složenije kinesko pismo - kandji, te da učenici po prvi put uče alfabet. U smislu sadržaja, sam čas i način predstavljanja alfabeta nedovoljni su za učenike koji su na početnom nivou učenja jezika.

- U udžbeniku za 5. razred osnovne škole „*Eigo Noto 1*” (2009), u svim lekcijama se nalaze slike, a uopšte, ili samo neznatan broj reči ili slova se prezentuje učenicima petog razreda, takođe su i naslovi dati dvojezično, zatim naslovi vežbanja, kao što je *Let's Listen*, i nazivi pesama, *What do you want?*, na primer.
- Uzimajući u obzir vežbu slušanja, učenici se uključuju u različite aktivnosti, kao što su odeljci pod nazivom *Let's Play* and *Let's Chant*.
- Cilj udžbenika „*Eigo Noto 1, 2*” jeste stvaranje navike kod učenika u vezi sa učenjem stranih jezika, naročito engleskog, uz pomoć aktivnosti kao što su igre i pesme.
- Bilo bi potrebno da u udžbenicima bude više engleskih reči u upotrebi. U udžbeniku „*Eigo Noto 1*” u upotrebi su i reči nekih drugih jezika.
- U udžbeniku „*Eigo Noto 2*”, sva engleska slova se uvode u lekciju *Lesson 1*, kako bi učenici bili upoznati sa pravopisom.

Bez obzira na nedostatak vremena, nastavnici bi trebalo da provedu više vremena u podučavanju slova, naročito malih slova alfabeta, kako bi učenici uvežbavali što više.

U istom udžbeniku predstavljena su velika i mala slova od A (a) do Z (z), a potom i aktivnosti: „Find the letters in the pictures” i „Play the card game of letters”. Uz pomoć vrste vežbanja: „Complete the letters” i „Arrange the letters to complete famous people’s names” učenici se privikavaju na slova engleskog alfabeta.

Ono što bismo istakli je da su ove vrste aktivnosti neadekvatne za učenike petog razreda osnovne škole i mišljenja smo da bi one bile pogodne za učenike mlađih razreda, drugog razreda, na primer, kako je to u Srbiji slučaj. U isto vreme učenici počinju sa učenjem engleskih reči kao što su znakovi i imena iz druge lekcije, Lesson 2.

Takođe, ono što smo primetili prilikom analize udžbenika „*Eigo Noto 2*”, učenici počinju da uč pisanje slova alfabeta, a u isto vreme oni su izloženi rečima i pisanju nekoliko reči, čime smatramo da su ciljevi koje propisuje MEXT kontradiktorni.

Čitavoj analizi udžbenika dodali bismo za kraj i neke zaključke, kao implikacije u vezi sa udžbenicima i učenju pravopisa. (1) Pre nego što počnu sa učenjem pisanja slova i engleskih reči, japanski učenici bi trebalo da vizuelno budu izloženi i slovima i rečima, kako bi ih prirodnije usvajali, nego uz prikazivanje slika i slušanje izgovora. (2) Japanski nastavnici bi trebalo da imaju bolji pristup kod uvođenja slova, putem crteža, postera i sl. Ovaj odeljak završili bismo navodima iz Dimitrijević (2003: 28) (preuzeto iz Dimitrijević (1982), navedeno u Dimitrijević 2003: 28):

„Uspemo li, koristeći se raznovrsnim nastavnim materijalom, a primenjujući adekvatnu nastavnu metodologiju da kod svojih učenika razvijemo toleranciju prema predstavnicima drugih kultura, prema načinu njihovog mišljenja i verovanja koje se razlikuje od našeg, naučimo li ih razumevanju obrasca kulture drugog naroda, izgradimo li kod učenika oprez o donošenju sudova o narodu koji ne poznaju dovoljno, zainteresujemo li ih za kulturu čiji jezik uče tako da joj priđu bez predrasuda, pođe li nam za rukom da učenike sačuvamo od ksenofobije, etnocentrizma ili onog što je Bekon nazvao Fallacy of tribe, uspemo li sve ovo da ostvarimo - moći ćemo slobodno da kažemo da smo postigli jedan značajan cilj u nastavi stranog jezika”.

4.3.12. Zaključak

Na kraju odeljka o analizi udžbenika u upotrebi u Japanu i Srbiji, došli smo do nekoliko zaključaka. Pre svega smatramo da je razvoj metodike nastave stranih jezika u Evropi, pre svega u Velikoj Britaniji, čijeg smo izdavača, odnosno udžbenike obuhvatili ovom analizom, od ključnog značaja za kreiranje udžbenika, tako da su udžbenici u upotrebi u Srbiji na visokom nivou i da je raznovrsna konkurencija stranih udžbenika tako da nastavnici mogu odabrati adekvatne udžbenike za svoje učenike. S druge strane, udžbenici engleskog jezika japanskih izdavača odstupaju od zahteva koji se postavljaju, u smislu neadekvatnih rešenja na svim nivoima znanja, od ilustrovanog, preko jezičkog, do kulturološkog sadržaja, ograničavajući upotrebu jezika i razvijanja sve četiri jezičke veštine posebno u 5. i 6. razredu, a usled nedostatka udžbenika za aktivnosti na stranom jeziku u mlađim razredima, ne pružaju mogućnost napredovanja i razvijanja jezičkih kompetencija kod svih uzrasta. To znači da razvoj metodike engleskog jezika nema uticaja na autore udžbenika u Japanu. Naprotiv, udžbenici i njihov sadržaj nisu u skladu sa promenama u Novom kurikulumu i samim tim nemaju adekvatnu vrednost za upotrebu u samom nastavnom procesu. To bismo mogli dovesti u vezu i sa godinama izdanja udžbenika, njih 6 odobrenih koji se koriste u Japanu u nižim srednjim školama, a ovde bismo ih istakli, kako bismo ponudili objašnjenje zbog čega udžbenicima nedostaju gorenavedene karakteristike.

„*New Horizon*” izdavača Tokyo Shoseki, obima 141 stranice, prvi put je objavljen 1966. godine ili pre 50 godina, sa malim izmenama u današnjem izdanju. Ovaj udžbenik je u upotrebi 40% u japanskim nižim srednjim školama.

„*New Crown*” izdavača Sanseido, prvi put je objavljen kao „*The Junior Crown English Course*” davne 1952, a zatim i 1957. godine i u upotrebi u osnovnim školama u Japanu je 20%.

„*Sunshine English*” udžbenik koji je 20% u upotrebi u japanskim školama, izdavača Kairyudo, prvi put je objavljen 1986. godine. Kairyudo je prvi izdavač tekstova na engleskom jeziku u posleratnom Japanu 1950. godine.

Iako relativno novije izdanje udžbenika „*Total English New Edition*” izdavača Gakko Tosho, ima začetke još davne 1977. godine, kada ga je prvi put objavio izdavač Shubun Shuppan.

„*One World*”, kome je prethodilo izdanje iz 1950. godine - „*Standard English*”, izdavača Kyoiku Shuppan, izdato je prvi put 1986. godine i u upotrebi je oko 5% u japanskim školama.

„*Columbus 21*”, udžbenik izdavača Mitsumura Tosho prvi put je objavljen 1992. godine.

Pregledom godina izdanja udžbenika⁶² koji su u upotrebi u Japanu, dolazimo do zaključka da udžbenici datiraju iz davnih 50-ih godina prošlog veka, do početka ovog, sa relativno malim izmenama, te to smatramo ključnim u rešavanju problema u nastavi engleskog jezika u Japanu.

Analizom udžbenika ustanovljeno je da su oni efikasniji kada sadržaj obuhvata sve četiri jezičke veštine, te da bi ta uputstva bila moguće primeniti u udžbenicima japanskih izdavača, čime bi se dao doprinos nastavi engleskog jezika od osnovnoškolskog do srednjoškolskog nivoa.

Upotreba jezika sa ciljem komunikacije, odnosno komunikativni pristup je sve više prisutan u modernim udžbenicima za engleski jezik u Srbiji.

⁶² Podaci preuzeti sa sajta <http://www.accessj.com/2012/03/new-junior-high-school-textbooks-in.html>

Ono što bismo mogli zaključiti da je induktivni pristup centralno prisutan u udžbenicima za engleski jezik u Srbiji za sve nivoe znanja u udžbenicima „*Discover English*” i „*English Plus*”, a takođe i udžbeniku „*New Horizon 1*” za 1. razred niže srednje škole u Japanu. Takođe, zaključili bismo da nema sveobuhvatnog i idealnog udžbenika koji bi zadovoljio potrebe svih učenika, ali se teži objedinjavanju svih jezičkih veština i razvijanju komunikativne kompetencije učenika.

Kako ističe prof. Novakov (2003: 140)⁶³, veoma je važno da „tekstovi, kao što je to slučaj sa savremenim udžbenicima, treba, na primer, da sadrže i autentične novinske članke, kuvarske recepte, redove vožnje, formulare, intervjuje, tekstovi bi u manjoj meri mogli biti fiktivni, odnosno didaktički, sa ciljem da ilustruju određeni jezički problem ili situaciju”. Takođe, uzimajući u obzir komunikativnu kompetenciju kao cilj učenja jezika, Novakov (2003) navodi potrebu za dijaloškim, odnosno u izvesnoj meri fiktivnim tekstovima, a kako dalje navodi autor: „nedijaloški tekstovi bi trebalo da budu što je moguće više autentični”.

(...) „Jezik u odabranim tekstovima treba da bude savremen, u dovoljnoj meri kolokvijalan, pa ponekad i žargonski, kao bi se učenici suočili sa stvarnim svakodnevnim komunikacionim obrascima u govornim osnovama poput odobravanja, iznenađenja, oduševljenja”, zaključuje Novakov (2003:141).

U udžbenicima engleskog jezika u upotrebi u Srbiji ovi kriterijumi su uglavnom ili u potpunosti ispunjeni, dok su u japanskim udžbenicima zanemareni, iako su obuhvaćeni u ciljevima Novog kurikulumu, kako smo već naveli u delu rada koje se tiče nastave engleskog jezika u Japanu. Ovo bi bilo primenjivo i u udžbenicima za engleski jezik u Japanu ali za sada, nažalost, to nije slučaj.

⁶³Novakov, P. (2003). Nastava i udžbenici engleskog jezika u savremenom okruženju. *Udžbenik u nastavi stranog jezika, Zbornik radova*, 2003, 135-143.

Za kraj ovog odeljka izneli bismo činjenicu da izdavači u Japanu jesu voljni da proizvode bolje udžbenike za engleski jezik, ali, kada je reč o nižoj srednjoj školi, MEXT ih u tome onemogućava ograničavanjem vokabulara na 900 reči, tako da izmene, barem za sada, nisu moguće.

Takođe bismo rezimirali ovaj deo nekim od mišljenja nastavnika u osnovnim školama u Srbiji koji su učestvovali u anketi, a tiču se njihovih mišljenja o kvalitetu udžbenika koji su u upotrebi u školama u kojima rade.

I 5: „Veoma sam zadovoljna „*Discover*” udžbenicima, iako smatram da je udžbenik za 8. razred preobiman u sadržaju, ali sve u svemu - udžbenici su adekvatni za učenike kojima predajem.”

I 18: „Zadovoljna sam „*Kletovim*” udžbenicima, a i učenici su ih lepo prihvatili.”

I 21: „Od 1- 4. u nepodeljenoj školi sam zadovoljna „*Family&Friends*” udžbenicima, da imam čist razred, ne verujem da bih koristila ove.”

I 30: „Omiljeni „*Happy House*” i deci i meni. „*Project*” OK, deci malo naporniji, ali ne žale se previše.”

I 35: „„*English Plus*” teški, zahtevni, prepuni materijala. Odlični za komunikaciju, aktivnost na času, angažovanje učenika ('less teacher talking time'). Preporučujem.”

4.4. Opservacije časova

U ovom odeljku našeg rada pokušaćemo da detaljnije damo opis časova koje smo posmatrali u dve zemlje - Japanu i Srbiji. Posmatranje je obuhvatilo ukupno 24 časa i 454 učenika osnovne škole u Japanu, 2, 5, 6. i 7. razreda, kao i 44 nastavnika engleskog kao stranog jezika - Japanaca, učitelja, nastavnika - asistenata (stranih predavača, najčešće sa engleskog govornog područja), kao i gostujućih nastavnika (ukupan broj nastavnika obuhvaćenih opservacijom i anketom, od čega je ukupno 41 nastavnik učestvovao u anketi, a ukupno 12 nastavnika obuhvaćeno opservacijom časova). U Srbiji ova studija obuhvata takođe 24 časa u osnovnim školama „Nikodije Stojanović Tatko”, „Ratko Pavlović Čićko”, „9. oktobar” i „Milić Rakić Mirko” u Prokuplju u 2, 5,

6. i 7. razredu i 44 nastavnika engleskog jezika koji podučavaju engleski kao strani jezik širom Srbije (ukupan broj nastavnika obuhvaćenih opservacijom i anketom, od čega je ukupno 41 nastavnik učestvovao u anketi, a ukupno 12 nastavnika obuhvaćeno opservacijom časova).

Ukupno 9 osnovnih škola u različitim prefekturama je obuhvaćeno istraživanjem odnosno opservacijom nastave u Japanu. U Srbiji je posmatranje časova engleskog jezika obavljeno u 4 škole, ali sa istim brojem posećenih časova.

Mesto istraživanja je Japan, ostrvo Šikoku, 9 osnovnih škola u različitim prefekturama i, iako je to u Japanu podeljeno na osnovne škole (小学校 Shōgakkō) (do 6. razreda, odnosno uzrasta 12 godina) i niže srednje škole (中学校 chūgakkō) (do uzrasta 15 godina, tj. 7. 8. i 9. razred), s obzirom na to da upoređujemo sa srpskim školskim sistemom, odnosno nastavom engleskog jezika u Srbiji, moramo naglasiti da je u Japanu osnovna škola od 1. do 6. razreda, a niži razredi srednje škole 7. 8. i 9. razred. Takođe, mesto istraživanja u Srbiji je Prokuplje i 4 osnovne škole u tom gradu.

Istraživanje u Japanu je vršeno u periodu od aprila 2010. do marta 2011. godine (jedna školska godina u Japanu). Istraživanje u Srbiji izvedeno je u periodu od septembra 2015. do februara 2016. godine. Sakupljeni podaci razvrstani su na osnovu obzervacionih listova sa unapred jasno definisanim ciljevima koje je autorka sama pripremila na osnovu pregleda raznovrsne metodičke literature i na osnovu njih i drugih korišćenih mernih instrumenata i metodologije istraživanja biće doneti zaključci i sugestije, što bi trebalo da doprinese poboljšanju nastavnog procesa kao i daljim istraživanjima u nastavi engleskog jezika u Srbiji i Japanu. Zbog obimnog materijala koje smo koristili i prikupili u toku opservacija časova, nije ih sve moguće predstaviti, jer bi ovaj rad u tom slučaju sadržao nekoliko stotina stranica više, tako da ćemo dati

prikaz dva posmatrana časa u Japanu i dva u Srbiji. Planove časova za navedene i još nekoliko posmatranih časova daćemo u odeljku Prilozi na kraju ovog rada.⁶⁴

4.4.1. Opservacije časova u Japanu

Opservacija časa br.1

Naziv škole: Fuzoku Junior High School

Datum posete: 4. 6. 2010

Nastavnici: Nastavnik engleskog jezika, japanskog državljanstva

Razred: 1. razred niže srednje škole (ekvivalent 7. razredu osnovne škole u Srbiji)

Broj učenika: 39

Devojčice: 20

Dečaci: 19

Učenici sa posebnim potrebama: Ne

Vreme održavanja časa: 14:15 - 15:05 (ukupno 50 min)

Naziv lekcije: Units 1 and 2

Ciljevi časa: Obnavljanje glagola „to be“ predstavljanjem na engleskom jeziku, pisanje sastava - obnavljanje

Nastavna sredstva: Udžbenik „New Horizon English Course 1, Student’s Book“, kopirani materijal, za predstavljanje na engleskom jeziku: stikeri, fleš kartice (na tabli).

Upotreba engleskog jezika na času: Učenici su upotrebljavali engleski jezik samo za vreme aktivnosti. Međutim, čini se da nema prave komunikacije na engleskom među učenicima.

⁶⁴ Većina planova časova koje smo posmatrali, osim jednog, koje u ovom odeljku i detaljnije analiziramo (v. Prilog 16), pisani su na japanskom jeziku, a planovi časova koje smo posmatrali u Srbiji na srpskom jeziku.

Interakcije između učenika i nastavnika: Veoma dobra interakcija, ali na maternjem (japanskom) jeziku.

Aktivnosti (prema jezičkim veštinama):

1. *Slušanje:* DVD - kratak video - predstavljanje sebe na engleskom jeziku - Amerikanac se predstavlja na engleskom (američka varijanta engleskog jezika).

2. *Govor - na japanskom:* Učenici individualno pričaju o tome šta su čuli, odnosno videli na snimku. Koriste maternji jezik za ovu aktivnost.

3. *Čitanje:* Nastavnik objašnjava aktivnost na japanskom jeziku i postavlja rečenice na tablu - fleš kartice bez redosleda. Učenicima je dat zadatak da poređaju rečenice po redosledu (Sentence Order - Jumbled Sentences Activity. Aktivnost „red reči u rečenici”) Red reči treba da bude identičan sa onim iz vežbe slušanja (video zapis sa Amerikancem koji se predstavlja)

„Hello.

I am a Norman.

My birthday is october twenty - two.

I am from America.

I am good at soccer.

Soccer is very exciting.

I'm in the soccer team.

Thank you.”

Učenici su poređali rečenice po redosledu. (Individualna aktivnost.)

4. *Čitanje i pisanje:* Aktivnost ispravke grešaka (individualna). Zadatak je bio da učenici pronađu i isprave greške u rečenicama iz prethodne aktivnosti. Zatim je zadatak bio da učenici dodaju rečenice pripremljene od strane nastavnika. To je takođe bila individualna aktivnost na tabli.

Primeri:

Beckham is a good soccer player.

I am 45 years old.

Salmon is delicious.

5. *Komunikativna aktivnost: Rad u paru. Provera:* Učenici su za domaći imali zadatak da se predstave (pismeno). U paru svaki učenik proveravao je predstavljanje svog druga - drugarice iz klupe, dajući komentare u vezi sa vizuelnim kontaktom, jačinom i brzinom govora. Kao ocene koristili su „smajlije”. Svaki od učenika je 3 puta birao drugog učenika za rad u paru. Osim što su napamet naučili tekst za svoje predstavljanje, nije bilo prave komunikacije na engleskom među učenicima.

6. *Komentar:* Šta je važno za predstavljanje? U toku ove aktivnosti, učenici su samo koristili japanski.

7. *Pisanje:* Ispravka sopstvenog sastava: Učenici ispravljaju svoje radove - Individualni rad.

8. *Slušanje uz pomoć videa:* (DVD-a): dva različita predstavljanja Amerikanaca. Iz prvog predstavljanja učenici su mogli da primete neadekvatno predstavljanje (veoma sporo, sa pauzama u govoru, nedostatka pogleda, visine, tona, itd.)

Iz drugog predstavljanja - video zapisa učenici su mogli primetiti dobar model za predstavljanje na osnovu svih aspekata komunikacije, brzine, pogleda.

9. *Govor:* Troje učenika je sebe predstavilo na engleskom - individualno.

Da li su i u kojoj meri ostvareni ciljevi? Po Novom kurikulumu ostvareni su ciljevi, imajući u vidu da su uputstva, kao i same aktivnosti pretežno izvođene na maternjem - japanskom jeziku, iako je ciljni jezik engleski. U tom smislu plan nije u potpunosti ispunjen, odnosno ispunjeni su samo neki njegovi delovi.

Komentari: Učenici koriste engleski jezik isključivo u toku aktivnosti. Neznatna je upotreba engleskog jezika među učenicima. Nastavnik upotrebljava samo jednostavne instrukcije na engleskom jeziku, što je 5 - 7% od celokupnog vremena na času. Ostatak vremena (93 - 95%) je u upotrebi japanski jezik.

Iako je u nekim situacijama - vežbanjima nastavnik postavljao pitanja na engleskom, učenici su davali odgovore na japanskom jeziku. Čini se da učenici nisu dovoljno motivisani i otvoreni u smislu upotrebe engleskog jezika.

Opservacija časa br.2 ⁶⁵

Naziv škole: „Ichiba Junior High School”

Datum posete: 8. 7. 2010.

Nastavnici: japanski nastavnik engleskog jezika

Razred: 1. razred niže srednje škole (ekvivalent 7. razredu osnovne škole u Srbiji)

Broj učenika: 31

Devojčice: 13

Dečaci: 18

Učenici sa posebnim potrebama: Nema

Održavanje - vreme časa: 13:40 -14:35

Naziv Lekcije: Unit 3, Part 2, „Mrs Green’s First class”⁶⁶

Ciljevi časa: Predstavljanje na engleskom; Do/Don’t

Nastavna sredstva: „New Horizon English Coursebook I”, fleš kartice (nazivi životinja), kopiran materijal, kartice sa gramatičkim konstrukcijama: Do you like?, Yes, I do / No, I don’t.

⁶⁵U Prilozima (Prilog 16) dat je originalni plan časa.

⁶⁶U Prilozima (Prilog 17) data je lekcija iz udžbenika.

Upotreba engleskog jezika na času: Nastavnik je stvorio pozitivnu atmosferu u učionici, sa 95% aktivnosti na engleskom jeziku. Učenici su koristili engleski jezik samo u toku intervjua i vežbanja.

Interakcija učenik - nastavnik: Veoma pozitivna interakcija. Nastavnik na pozitivan način podstiče upotrebu engleskog jezika na času.

Aktivnosti:

1. "Warm up" - aktivnosti za zagrevanje - U upotrebi su fleš kartice za predstavljanje novog vokabulara - životinja od strane nastavnika.

2. *Konstrukcija:* What's this?

It's a bear / bird / duck / horse / cat / sheep / fish / frog / cat / dog.

Nastavnik postavlja pitanja i učenici horski odgovaraju. U toku ovog mehaničkog uvežbavanja (eng. *drill*) nije bilo prave komunikacije na engleskom jeziku, već izgleda kao da su učenici unapred pripremljeni za ovu aktivnost. Nema prirodnog, opuštenog toka.

3. *Slušanje:* Kratka priča uz ritam, uz upotrebu fleš kartica: brown bear / red bird / yellow duck / blue horse / green frog / purple cat / white dog / black sheep / gold fish / a teacher / children

Nastavnik i učenici slušaju priču uz ritam. Učenici ponavljaju sa nastavnikom, povezivajući fraze u rečenice i priču:

„Blue horse, blue horse, What do you see?

I see a green frog looking at me.”

Dodavajući frazu za frazom, rečenicu za rečenicom, sa početka časa, učenici su, ponavljajući za nastavnikom, sastavili celu priču.

4. Kao aktivnost za zagrevanje nastavnik je uveo nazive poznatih restorana brze hrane uz pomoć fleš kartica.

Učenici su pokušavali da izgovore te reči na engleskom.

Koristeći konstrukciju „I like“ učenici su uz pomoć ritma ponavljali za nastavnikom.

5. Gramatika: Vežbanje uz ritam

Konstrukcije: I like/ I don't like/ Do you like?

Nastavnik je objasnio pravila na japanskom jeziku. Napisao je na tabli ciljnu konstrukciju i takođe dodao kartice na engleskom. Pravila su objašnjena na japanskom. Svi učenici su zapisivali pravila i rečenice.

6. Govor: Nastavnik je postavljao pitanja tipa: "Do you have a blue pen?", a učenici su horski odgovarali: "Yes, I do".

U toku ove aktivnosti primećen je nedostatak realne komunikacije na engleskom jeziku.

7. Komunikativna aktivnost - intervju

Nastavnik je objasnio aktivnost i učenicima je podeljen intervju.

Dijalog:

A: Hello (B)!

B: Hello (A)!

A: Do you like _____?

B: Yes, I do. / No, I don't.

A: Oh, I see.

Nastavnik je podsticao učenike da se kreću po učionici i zapisuju odgovore ostalih učenika, kako bi popunili intervju. U toku ove aktivnosti upotreba engleskog jezika je bila na zadovoljavajućem nivou.

Da li su i u kojoj meri ostvareni ciljevi? Ciljevi Novog kurikulumu i plana časa su u potpunosti ispunjeni.

4.4.1.1. Zaključak i komentari autora na opservacije posećenih časova u Japanu

Kada je reč o svim časovima (24) koje smo detaljno analizirali, možemo doći do zaključka da su ciljevi Novog kurikulumu u potpunosti ispunjeni.

U nastavi engleskog jezika u osnovnim i nižim srednjim školama u Japanu učestvuju nastavnici engleskog jezika - Japanci, učitelji (u mlađim razredima) i asistenti - izvorni govornici engleskog jezika (ALT), kao i gostujući nastavnici. Na svakom od časova evidentno je praćenje Novog kurikulumu.

Takođe je evidentna upotreba maternjeg jezika (japanskog jezika), naročito prilikom objašnjenja vežbanja. Međutim, zahteva se od učenika da se predstavljaju i postavljaju pitanja na engleskom jeziku. Većina glavnih aktivnosti na časovima su bili dijalozi. Različite interakcije prilikom primanja inputa su takođe evidentne. Učenici su motivisani, iako je primetna manja interakcija između devojčica i nastavnika, što nas navodi na mišljenje da su u Japanu dečaci „otvoreniji” u predavljanju i u odgovorima u okviru aktivnosti na časovima.

Štaviše, ono što je autorka primetila prilikom istraživanja, osim na prvom, uvodnom času *Introduction*, korišćeno je mnogo materijala. Glavni materijali, pored CD-ova i DVD-a bila su sredstva - fleš kartice, priče i kopije, koje su pripremljene unapred od strane učitelja i nastavnika.

Nastavnici usmeravaju pažnju na kreiranje komunikativnih planova, materijala i primenu metoda. Međutim, ciljni jezik na uglavnom svim časovima opservacije bio je maternji jezik - japanski. Od strane nastavnika on je u upotrebi 90%, naročito kod iskazivanja pohvala učenicima. Nasuprot tome, nastavnici - asistenti (najčešće izvorni govornici engleskog jezika) pokušavaju da motivišu učenike na različite načine, a pohvale su u toku aktivnosti (99%) na engleskom. Osim na prvom, uvodnom času, u

svim razredima koje smo posetili, na ostalim časovima nastavnici su pripremali mnoštvo materijala.

Pesmice deluju motivišuće na učenike i primetna je otvorenost učenika u toku ovih vrsta aktivnosti i motivacija je na velikom nivou kada je reč o pevanju na engleskom jeziku. Pesme na časovima engleskog jezika se najčešće prate ritmom, a nastavnici podstiču učenike da zajedno pevaju sa nastavnikom ili asistentom (najčešće maternjim govornikom engleskog jezika). Na nekoliko časova učitelji su koristili instrument u nastavi, posebno zbog ritmike koja se u Japanu smatra jako važnom za učenje jezika.

Na nekoliko časova koje smo uvrstili u ovo istraživanje, učenička motivacija i zainteresovanost za aktivnost slušanja priče je na veoma visokom nivou, naročito ako se na času u toku aktivnosti koristi audio-vizuelna oprema. Međutim, većina njihovih odgovora su na maternjem jeziku. Primetno je da se učitelji ne snalaze dobro sa izazovima koje sa sobom nosi komunikativna učionica, koristeći takođe maternji jezik, dajući pri tom zaista loš primer učenicima.

Nasuprot kvalitetu nastave u smislu komunikacije na času i upotrebe ciljnog jezika, plan i program rada propisan od strane Ministarstva prosvete i sporta, nauke i tehnologije Japana, u potpunosti je ispunjen, sa visokih 99% ispunjenosti, što nas navodi na zaključak da je kvalitet nastave zanemaren, a ciljevi ostvarenosti stavljeni u prvi plan.

Takođe bismo u našu analizu hteli uvrstiti i jedan od ciljeva Novog kurikulumu, a što je vidljivo na svakom od posmatranih časova a to je napor nastavnika da se učenicima i japanskoj kulturi što više približi engleski jezik, i to AmE - američka varijanta engleskog jezika, ali davajući značaj japanskoj tradiciji i kulturi, ukomponovanih u same aktivnosti.

U 3. razredu osnovne škole na času obrade vokabulara - gestova, delova tela i institucija: Kabuki pozorišta, Stanica Uchi, informacioni centar, pekara, bolnica i biblioteka, učenicima je zadata vežba ponavljanja. Učenici su ponavljali nazive institucija posle „CIR”⁶⁷ nastavnika. „CIR” nastavnik nemačke nacionalnosti takođe je predstavila mapu nemačkih znakova institucija na engleskom. Nazivi institucija su napisani na japanskom, a učenici su ih ponavljali na engleskom, posle „CIR” nastavnika. Ovaj čas je uvršten u čas međunarodnog razumevanja i smatramo da je u smislu ostvarenosti ciljeva propisanih od strane Ministarstva prosvete, sporta, nauke i tehnologije Japana u potpunosti ostvaren.

Na istom času učenici su slušali pesmu „Head and Shoulders” kao predstavljanje vokabulara - delova tela. Zaključujemo da je najbolji način predstavljanja novog vokabulara uz pesme, što je najčešći oblik prezentovanja u japanskim osnovnim školama u nastavi stranih jezika - tzv. aktivnosti na stranom jeziku. Međutim, na časovima u višim razredima - 6. i 7. razred evidentna je visokoprocenualna upotreba engleskog jezika (95%) od strane nastavnika (japanskih nastavnika engleskog jezika) i asistenata - nastavnika. U nižim razredima većina japanskih nastavnika i učitelja za svoj uputstva koristi japanski jezik (90%).

Takođe smo prilikom opservacije časova primetili povećanje motivacije kod učenika upotrebom multimedijalnih i vizuelnih sredstava. Upotreba engleskog jezika je isključivo u toku aktivnosti, što predstavlja 90% u svim školama koje su obuhvaćene našim istraživanjem.

Veoma je česta i upotreba igre “Guessing game”, na 70% časova koje smo posmatrali. Čini se da ta igra predstavlja veliki izazov japanskim učenicima. Na času

⁶⁷Coordinator for International Relations- Koordinator za međunarodne odnose koje MEXT takođe upošljava kao strane nastavnike različitih nacionalnosti i koji takođe učestvuju u nastavi engleskog jezika. Detaljniji podaci mogu se naći na zvaničnom sajtu JET programa: <http://jetprogramme.org/en/positions/>

obrade vokabulara u vezi sa sportom “Guessing game” se pokazala kao dobar “icebreaker” ili „ledolamac”.

Aktivnosti koje kombinuju govor sa aspektima neverbalne komunikacije, kao što su izrazi lica i gestikulacija pokazale su se kao odlične za učenje vokabulara. Za kraj, konstantnim pohvalama, koje smo više nego često uočavali na časovima naše opservacije u Japanu, izazivaju se veoma pozitivne reakcije učenika i kod njih razvijaju pozitivne osobine, uopšteno gledajući. Interesantno je da, bez obzira na nizak stepen upotrebe engleskog jezika, te na nedostatak komunikacije na engleskom jeziku nema negativnih komentara od strane nastavnika, već naprotiv, komentari su uvek pozitivni čime se motivacija učenika podiže na veoma visok nivo.

4.4.2. Opservacije časova u Srbiji

Opservacija časa br.3⁶⁸

Naziv škole: „Nikodije Stojanović Tatko”

Datum posete: 8. septembar 2015.

Nastavnici: Nastavnik engleskog jezika

Razred: 7. razred osnovne škole

Broj učenika: 25

Devojčice: 14

Dečaci: 11

Učenici sa posebnim potrebama: Ne

Vreme održavanja časa: 09:30 - 10:15 (ukupno 45 min)

Naziv lekcije: Starter: All about us: Our Photos⁶⁹

⁶⁸U Prilozima (v. Prilog 18) dat je originalni plan časa.

Ciljevi časa: Osposobljavanje učenika da koriste ispravno sledeće gramatičke jedinice: Present Simple vs. Present Continuous; state verbs, da koriste vokabular vezan za izgled i modu, da opisuju fotografije.

Nastavna sredstva: Udžbenički komplet „*Discover English 4*”(Udžbenik, Radna sveska, Priručnik za nastavnike, Testovi)

Upotreba engleskog jezika na času: Učenici su upotrebljavali engleski jezik konstantno i veoma su motivisani od strane nastavnika da to čine. Nastavnik se trudi da ne upotrebljava maternji jezik ili da ga svede na minimum.

Interakcija učenik - nastavnik: Veoma pozitivna interakcija. Nastavnik motiviše učenike na komunikaciju u svakoj situaciji.

Aktivnosti:

1. Razvijanje veštine govora:

Uvod u nastavnu jedinicu

Konverzacija. Knjige su zatvorene. Razgovor o fotografijama uz pitanja: "What is the weather like? What clothes do we wear in sunny weather?"

Brainstorm: Clothes we wear in the sunny weather. Nastavnik unapred uvodi vokabular koji bi mogao da bude potreban (sunhat). To čini verbalno ili uz pomoć mimike. Učenici su veoma otvoreni u izražavanju svojih mišljenja i stavova. Podjednako su zainteresovani za izražavanje svojih stavova i dečaci i devojčice.

2. Razumevanje teksta Zadatak 1. Zadaci se rade prema uputstvima u priručniku za nastavnike.

3. Učenje leksike vezane za izgled i odeću Zadatak 2.

Učenici slušaju snimak i podvlače reči koje ne znaju. Nastavnik daje odgovore. Interesantno je da učenici veoma pažljivo slušaju snimak i da je u učionici apsolutna

⁶⁹U Prilozima (v. Prilog 20) data je lekcija iz udžbenika.

tišina, tako da se stiče utisak da je tema prikladna za ovaj nivo znanja i uzrast učenika i u skladu je sa interesovanjima učenika.

4. *Opisivanje ljudi, Zadatak 3. Rad u paru.* Učenici koriste naučenu leksiku (iz prethodnog vežbanja) prilikom opisivanja. Nastavnik obilazi svaki par i pažljivo sluša, ne ispravljajući dijalog. Posle 5 minuta 4 para opisuje slike A, B, C, D. Učenici vole ovu vrstu aktivnosti, rad u paru jer se opuštenije izražavaju i po našem mišljenju ovo je zaista dobar primer komunikativne aktivnosti.

1 **1.5** Listen and read. Look at the photos and find Rob and Meg.

Discover Words

appearance and fashion

2 **1.6** Listen and underline the words you don't know. Then check the meaning of these words in a dictionary.

clothes	dress glasses hat jeans jacket jumper shoes shorts skirt sunglasses top trousers T-shirt
style	baggy / tight casual / smart fashionable / trendy / old-fashioned plain / floral / spotty / stripy
appearance	fat / thin pretty / good-looking / ugly tall / medium-height / short old / young
hair	fair / blonde / red / brown / black curly / straight long / medium-length / short

3 Work in pairs. Look at the photos in Exercise 1. Practise describing the people. Use the words from Exercise 2 and your own ideas.

Slika br. 22. „Discover English 4”, str. 6.

5. *Gramatika*⁷⁰: Obrada Present Simple vs. Present Continuous i state verbs: Nastavnik daje objašnjenja (na engleskom jeziku) i piše primere na tabli. Učenici zatim rade Zadatak 4 i poredе svoje odgovore u parovima. U čitavoj seriji udžbenika „*Discover English*” za više razrede osnovne škole gramatika je prikazana po istom

⁷⁰U Prilozima (Prilog 4) data je lekcija iz udžbenika.

principu: deduktivno, tako da učenici putem pravila saznaju o gramatičkoj strukturi koja se na času obrađuje. Međutim, imajući uvid u udžbenike za nastavnike „*Discover English 4, Teacher's Book*”, kao i kroz opservaciju časa koji je u stvari i tekao po planu iz udžbenika za nastavnike, nastavnik uvodi Present Simple i Present Continuous induktivnim putem, primerima na tabli: „He is wearing jeans. He wears jeans every day.” Zatim postavlja pitanje učenicima na engleskom jeziku koja glagolska vremena su u pitanju i samo nekoliko učenika se javilo da bi odgovorili na ovo pitanje. Jedan učenik objašnjava na srpskom jeziku kada se ova dva vremena upotrebljavaju i koja je razlika između njih, dok nastavnik pohvaljuje: “Excellent!”

6. *Upoznavanje sa jezikom potrebnim za opisivanje fotografije, Zadatak 5:* Učenici popunjavaju dijalog, a zatim slušaju snimak i proveravaju svoje odgovore. Nastavnik ih potom podseća da se oblik „- ing” upotrebljava posle glagola love, hate, prefer, dajući im primer rečenice na tabli: „I love going to the cinema.” Učenici zatim smišljaju svoje primere, čime smo još jednom uočili da je personalizacija veoma značajna, naročito kod obrade i uvežbavanja gramatičkih struktura, te da učenici sa većom lakoćom usvajaju i pamte primere rečenica. Učenici daju sledeće primere: (Primeri učenika 1, 2, 3, 4, i 5.)

1. *I prefer watching TV in the evening before I go to sleep.* 2. *I hate getting up early.* 3. *I love going out with my friends and chilling out.* 5. *I like playing football after school.*

7. *Opisivanje fotografije, Zadatak 6:* Učenici u parovima opisuju fotografije. Rad u paru je, kao što smo već naveli, veoma interesantan učenicima i kooperacija je očigledna. Nastavnik prati tok vežbe, a zatim ukazuje na greške. Nastavnik ne kritikuje učenike, već im objašnjava. Prvi put pokušava da to uradi na engleskom jeziku, ali zatim sve to objašnjava i na srpskom, naročito zbog slabijih učenika koji ga, dok objašnjava na engleskom, ne razumeju. Primitili smo da većina nastavnika objašnjava

gramatičke jedinice prvo na engleskom, a onda i na srpskom, ali se trude da srpski jezik svedu na minimum. Međutim, zbog učenika koji ne razumeju, oni moraju pribеći upotrebi maternjeg jezika, što smatramo opravdanim u ovom slučaju, ili kada je reč o komplikovanijim gramatičkim strukturama.

8. *Sumiranje časa*: Nastavnik sumira urađeno i zadaje domaći.

Ono što bismo dodali u vezi komunikacije na ovom času jeste da su učenici veoma otvoreni u okviru aktivnosti rad u paru i, svakako, kada nisu „pod budnim okom odeljenja”, oni pravilnije i spontanije izgovaraju rečenice na engleskom jeziku, kao i da je na času u toku ove vrste aktivnosti opuštenija atmosfera, što je od velikog značaja za napredovanje učenika i postizanje komunikativne kompetencije na engleskom jeziku.

Da li su i u kojoj meri ostvareni ciljevi? Ciljevi školskog plana i programa, kao i samog plana časa su u potpunosti ispunjeni.

Opservacija časa br.4⁷¹

Naziv škole: „Nikodije Stojanović Tatko”

Datum posete: 13.oktobar 2015.

Nastavnici: Nastavnik engleskog jezika

Razred: 7. razred osnovne škole

Broj učenika: 23

Devojčice: 12

Dečaci: 11

Učenici sa posebnim potrebama: Ne

Vreme održavanja časa: 11:15 - 12:00 (ukupno 45 min)

Naziv lekcije: Unit 2: The Media

⁷¹U Prilozima (Prilog 21) dat je originalni plan časa.

Ciljevi časa: Osposobljavanje učenika da koriste vokabular vezan za medije.

Nastavna sredstva: Udžbenički komplet „*Discover English 4*” (Udžbenik, Radna sveska, Priručnik za nastavnike, Testovi)

Upotreba engleskog jezika na času: Učenici su upotrebljavali engleski jezik u toku aktivnosti i bez obzira na greške, motivisani su od strane nastavnika da ga upotrebljavaju i da se ne osvrću na svoje greške.

Interakcija učenik - nastavnik: Interakcija je pozitivna, osim kod dva učenika koji ne učestvuju u aktivnostima i izgledaju nezainteresovano za rad, iako nastavnik pokušava da ih uključi u aktivnosti.

Aktivnosti:

1. Aktivnost za zagrevanje:

Uvod u nastavnu jedinicu: Nastavnik upoznaje učenike sa ciljevima ove nastavne teme - Unit 2: The Media na engleskom jeziku. Zatim razred igra igru „Hot Seat” i u upotrebi su reči TV, newspaper, the Internet, film... Početak časa, što ističe i veliki broj nastavnika odgovorima na pitanja iz ankete, nastavnik započinje igrom. Veoma zanimljiv način za početak časa, što se može uočiti i iz reakcije učenika, kao i atmosfere na času. Učenicima je uvek interesantna igra, kao i na ovom času i takmičarski duh najčešće dolazi do izražaja u okviru fizičkih aktivnosti.

Uvođenje reči vezane za medije Zadatak 1. Zadaci se rade prema uputstvu u priručniku za nastavnike: Pre ove aktivnosti - Brainstorm. Nastavnik piše na tabli "The Media". Učenici daju primere u vezi sa temom: TV, newspaper, magazine, computer, programmes, series, journalist, radio, internet. I ova vrsta kratke aktivnosti interesantna je učenicima. Nema upotrebe maternjeg jezika od strane nastavnika i učenika.

U prvom vežbanju učenicima je dat zadatak da naslove napišu u tabelu u vezi sa datim pojmovima, a zatim sledi obrada leksike i 2. Zadatak: Rad u paru. (...) U

drugom vežbanju u paru reči koje su im date svrstavaju po adekvatnim kolonama. Provera odgovora. Nastavnik zatim kratko objašnjava razliku između formalnog i neformalnog jezika, razliku između advertisement i ad na sledeći način:

"In English we have formal and informal language. We use formal English to write essays for school, cover letters to apply for jobs (to find a new job) or e-mails and letters at work. We use informal language with friends, children and relatives. For example, formal language is: TV and informal language is: Television; formal language is: children, informal language is: kids; formal language is: cell phone, informal language is: cell; formal language is: photograph, informal language is: photo, and so on. Informal words are shorter, as you can see."

1. Upotreba obrađenih reči u govoru Zadatak 3. Vežba pisanja: Nastavnik daje zadatak da učenici napisu nekoliko rečenica u vezi sa slikom, koristeći naučen vokabular u vezi sa medijima.

2. Razvijanje veštine govora: Zadatak 4. Rad u paru.

Nastavnik traži na engleskom jeziku dva dobrovoljca koja će čitati primer dijaloga. Skoro svi učenici, pa i oni slabiji žele da čitaju. Nastavnik bira dva učenika i oni čitaju dijalog:

A: "Number 1. Computer. You can do lot of things with computer. And anyway, you can watch TV programmes on a computer, so you don't need a TV!"

B: "No, TV! The picture is better and the screen is bigger. Also, there are more channels!"⁷²

Nastavnik zatim daje zadatak učenicima da u paru smišljaju sličan dijalog, vežbajući veštinu govora i potom učenici predstavljaju svoj rad.

A: "Number 3. Website. It's easier to read and you save time! You can do lot of things with internet websites! And you can read newspaper on a computer, so you don't need newspaper!"

B: "No, newspaper! Sometimes you don't have internet so you can't read newspaper on website!"

3. Onim učenicima koji završavaju pre u odnosu na druge učenike, nastavnik zadaje da pronađu nove reči i crta im ukrštenicu na tabli.

4. *Vežbanje leksike*: Radna sveska, str. 15, zadaci 1, 3 i 4. (Predviđeno planom, ali nije bilo dovoljno vremena, tako da je ostalo da bude urađeno za domaći zadatak.)

5. Sumiranje časa: Nastavnik sumira urađeno i zadaje domaći.

⁷² Preuzeto iz udžbenika „Discover English 4”, vežbanje br. 4, str. 17.

Da li su i u kojoj meri ostvareni ciljevi? Ciljevi školskog plana i programa, kao i samog plana časa su u potpunosti ispunjeni

4.4.2.1. Zaključak i komentari autora na opservacije posećenih časova u Srbiji

Kada je reč o svim časovima koje smo detaljno analizirali, uključujući i dva ovde predstavljena, možemo doći do zaključka da su ciljevi školskog plana i programa u potpunosti ispunjeni.

U nastavi engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji učestvuju nastavnici engleskog jezika u svim razredima. Na svakom od časova evidentno je praćenje Školskog plana i programa, sa minimalnim odstupanjima gde je potrebno. Smatramo da je nastava engleskog jezika u Srbiji fleksibilna i da nastavnici mogu prilagođavati tok nastavnog procesa mogućnostima učenika, jer su i mogućnosti učenika unutar jednog odeljenja različite.

Oba nastavnika, ali i većina nastavnika na posećenim časovima u Srbiji, (ukupno 80%) su već uveli rutinu na svojim časovima - pisanje datuma i vremenskih prilika na tabli.

Takođe je evidentna upotreba maternjeg jezika (srpskog jezika), naročito prilikom objašnjenja novih gramatičkih struktura i u onim slučajevima kada su nastavnici iskoristili sve mogućnosti objašnjenja na engleskom jeziku. Nastavnici podstiču učenike da se služe engleskim jezikom u svim situacijama i čini nam se da se u ranijim razredima stvorila navika kod učenika da sve što misle i kažu na engleskom jeziku bez straha od grešaka. Većina glavnih aktivnosti na časovima su komunikativnog tipa i sadržaja, što atmosferu na časovima čini opuštenijom. Takođe su primetne i različite interakcije prilikom obrade novih nastavnih sadržaja. Učenici na ovim časovima i svim

ostalim koje smo u Srbiji posmatrali su otvoreni i takmičarski duh ih prati u komunikaciji na stranom jeziku, veoma često se čini da se učenici „utrkuju” ko će pre odgovoriti na pitanje ili izneti svoje mišljenje na zadatu temu. su motivisani i jednaka je interakcija dečaka i devojčica sa nastavnikom.

Ono što je autorka primetila prilikom posmatranja časova, mnogo materijala je u upotrebi i pored diskova i DVD-a (na nekim od posećenih časova), kao i radnih svezaka, u upotrebi su i fleš kartice, poster i hameri. Nije primetna upotreba fotokopiranog materijala na ova dva časa opservacije (kao i na drugim časovima), što opravdavamo neopremljenošću škola i nemogućnosti nastavnika da stalno kopiraju materijale za svoje časove.

Kada je reč o upotrebi stranog jezika na časovima, na oba časa (ali i većini drugih), engleski jezik je u upotrebi na časovima 95% od strane nastavnika, a nešto manje od strane učenika.

Najveća pažnja učenika je kod vežbi slušanja i govora i oni se trude da razumeju što više, kako bi iskazali svoje mišljenje. Upotreba CD - ova koji prate udžbenik, kao i drugog audio-vizuelnog materijala je od ključnog značaja za razvijanje veština slušanja, ali i mogućnosti učenja pravilnog, izvornog, britanskog izgovora.

Primetno je da su nastavnici čije smo časove posmatrali uspešno snalaze sa izazovima koje sa sobom nosi komunikativna nastava i oni su zaista pravi primer učenicima u smislu postizanja komunikativne kompetencije na engleskom jeziku. Kvalitet nastave u smislu komunikacije je na veoma visokom nivou i u skladu sa tim i kombinacijom različitih metoda, školski plan i program su u potpunosti ostvareni, sa, kao što smo već naveli, izvesnim odstupanjima, u skladu sa mogućnostima svih učenika u odeljenju.

Takođe bismo u našu analizu hteli uvrstiti i jedan od ciljeva školskog plana i programa, a tiče se uviđanja sličnosti i razlike od strane učenika sa svojom i ostalim kulturama, što je očigledno prisutno na časovima, a to je trud nastavnika da se učenicima što više približi britanska kultura i to uz pomoć britanske varijante engleskog jezika, sa izvesnim poređenjima sa srpskom kulturom.

Aktivnosti za zagrevanje su, kako je autorka primetila prilikom opservacija svih časova uvek u upotrebi na početku časa i učenicima se dopadaju ove vrste aktivnosti. Osim upotrebe kratkih, petominutnih aktivnosti, kako ih nazivaju autori Ur i Wright u svojoj knjizi „*Five Minute Activities*” ili kratkih aktivnosti za zagrevanje (eng. *warm up activities*), one se osim na početku časa mogu koristiti i u bilo kom delu časa. Navodimo moguće upotrebe kratkih aktivnosti koje navode pomenuti autori:

1. Aktivnosti za zagrevanje kao uvođenje u ono što se radi i stvaranje dobrog raspoloženja ka procesu učenja;
2. Obnavljanje vokabulara pre obrade novog teksta;
3. Kratka aktivnost kao olakšanje posle intenzivnog truda i koncentracije;
4. Orientaciona aktivnost radi promene raspoloženja ili teme;
5. Igra ili zabavna jedinica za završetak lekcije sa osmehom na licu. (Ur i Wright, 1992: x)

Autorka ovog rada u potpunosti se slaže sa tim da se petominutne, kratke aktivnosti ili aktivnosti za zagrevanje, kako ih neki autori nazivaju, mogu koristiti u bilo kom delu časa, iako nastavnici u Srbiji i Japanu uglavnom upotrebljavaju ove aktivnosti na početku časa, trebalo bi ove aktivnosti koristiti frekventnije na času, kako bi se „osvežio” sam nastavni process ili u svrhu svega onoga što gore pomenuti autori predlažu u svojoj knjizi.

Ono što bismo takođe istakli, a primetno je na gotovo svakom opserviranom času, pa i dva gorenavedena, personalizacija u okviru aktivnosti predstavlja dobar način

uključivanja učenika u aktivnosti. Učenici rado učestvuju u aktivnostima koje se tiču njih samih i iskazivanja sopstvenih osobina i stavova.

4.4.3. Zaključak

Opservacije časova engleskog jezika u osnovnim školama u Japanu, pokazale su kod učenika motivaciju za učenje na visokom nivou, ali metode i aktivnosti korišćene na časovima zajedno sa visokim procentom upotrebe maternjeg jezika (japanskog) dovode do nedostatka komunikacije na času, a samim tim i nedostatka prave komunikacije na engleskom jeziku. Istim istraživanjem u Srbiji došlo se do zaključka da je motivacija učenika za učenje engleskog jezika na visokom nivou, kao i da nastavnici teže što manjoj upotrebi maternjeg jezika na času, osim kada je to zaista neophodno, kao što su obrade gramatičkih jedinica, i njihova objašnjenja, te da se u školama u Srbiji na časovima engleskog jezika teži animaciji učenika, naročito frekventnom upotrebom komunikativnog pristupa, odnosno kombinacijom različitih nastavnih metoda na času. Učenici su veoma zainteresovani za komunikaciju na engleskom jeziku i prevazilaze sa lakoćom probleme sa kojima se susreću u komunikaciji stalnom upotrebom engleskog jezika na času i podsticanjem od strane nastavnika.

Kada je reč o prilagođavanju časa potrebama učenika, dolazimo do zaključka da je nastava engleskog jezika u osnovnim školama u Srbiji fleksibilnija, tj. moguće je vršiti korekcije u samom nastavnom procesu i imati izvesna odstupanja, u skladu sa mogućnostima učenika, za razliku od Japana, gde se striktno nastoji ispuniti plan i program, bez ikakvih korekcija.

Takođe bismo istakli su da elementi kulture sadržani u nastavi engleskog jezika u obe države, s tim da je u Srbiji to frekventnije nego u Japanu, kao i da se elementi

srpske kulture u okviru poređenja naziru, dok u Japanu prednjači japanska kultura, strogo ukomponovana u svaki segment nastavnog procesa. Postavlja se pitanje zbog čega se u Japanu nastavnicima dozvoljava jako malo učenja o drugoj kulturi (bilo engleskoj ili američkoj), dok je istaknuta japanska kultura i tradicija i na časovima engleskog jezika u većem obimu. Odgovor na ovo pitanje mogao bi se možda pronaći u istoriji Japana, naročito delu o drugom svetskom ratu, o čemu mi nećemo govoriti jer nije u vezi sa našim radom, temom i istraživanjem.

Preterana upotreba maternjeg jezika na času kako od strane nastavnika, tako i od strane učenika, dovodi do nedostatka prave, spontane komunikacije upravo zbog činjenice da učenici stalno razmišljaju o maternjem jeziku, prevode u sebi i naglas, čime su onemogućeni da napreduju i da se njihova jezička kompetencija podigne na viši nivo. Nastavnici se, kako smo videli i na časovima (u Srbiji, ne i u Japanu), ne oslanjaju na prevod i objašnjenja na maternjem jeziku prilikom obrade vokabulara, a gramatike delimično, tako da možemo da konstatujemo da je nastava engleskog jezika u Srbiji u tom smislu na adekvatnom metodičkom nivou, a da bi nastavnici iz Japana trebalo da upotrebu maternjeg jezika svedu na najmanju moguću meru, da se usmere na demonstraciju i da time podstaknu učenike da samostalno dolaze do zaključaka o značenju reči, tj. o vokabularu, pre svega, koji je osnov učenja jezika u osnovnoj školi (ovde mislimo pre svega na 5. i 6. razred osnovne škole). Štaviše, sama komunikacija na časovima u Japanu ne teče slobodno, osim u kratkim, već predviđenim dijalozima neadekvatnim za uzrast učenika u većini slučajeva i vrlo često biva prekinuta upotrebom maternjeg, japanskog jezika, što se na časovima u Srbiji retko dešava.

Takođe bismo za kraj ovog odeljka kao sugestiju dodali da bi u Japanu mnogo više efekta imao pristup obradi gramatike koji bi bio više induktivan, što znači da bi bila poželjnija izloženost učenika učenju putem konteksta (ovde mislimo na uzrast niže

srednje škole), kao što je to ustanovljeno posmatranjem časova u Srbiji i odgovorima srpskih nastavnika, tj. njihovim stavovima.

Pravilna organizacija časova sa jasno definisanim ciljevima koja vodi u smeru stranog jezika, redukovanje upotrebe matrnjeg jezika, više realnog jezika, autentičnih materijala i situacija bio bi savet pre svega japanskim nastavnicima za poboljšanje nastavnog procesa, ali i srpskim nastavnicima u smislu stalnog uvođenja novina i „držanja” pažnje učenika kada je reč o učenju engleskog jezika.

4.5. Polustrukturisani intervjui

U okviru ovog istraživanja korišćeni su polustrukturisani intervjui ili eng. *semi-structured interviews* sa unapred pripremljenim pitanjima, ali i sa mogućnošću digresije u toku intervjua, odnosno prilagođavanja ispitanicima postavljanjem potpitanja. Ponekad nam je to bilo potrebno u toku razgovora radi dobijanja što detaljnijih odgovora. Kako navodi Drever (1995), ovakva vrsta intervjua omogućava veoma fleksibilnu tehniku za istraživanja manjeg obima (Drever, 1995), kao što je to slučaj u našem istraživanju. Naime, s obzirom na to da smo anketom obuhvatili 41 nastavnika iz Japana i 41 nastavnika iz Srbije, što je ukupno 82 nastavnika, smatrali smo da je adekvatnije intervjuisati po 4 nastavnika iz obe države. S tim u vezi odlučili smo se za polustrukturisane intervjue. U suštini, ovom metodom se zaista obezbeđuju korisni podaci kada je broj ispitanika relativno manji, a takođe je moguća i tematska analiza kvalitativnih podataka (Alvarez i Urla, 2002: 38 - 52).

Polustrukturisani intervjui se koriste u svrhu prilično otvorenog okvira za istraživanje. Takođe se koriste kada se više korisnih informacija može dobiti od fokusirane konverzacijski dvosmerne komunikacije sa učesnicima. U strukturisanom

intervjuu uobičajeno je da se detaljna pitanja formulišu pre intervjuja. S druge strane, „polustrukturisano intervjuisanje počinje sa širokim i opštim pitanjima i temama” (Arksey i Knight, 1999: 5).

Mi smo postavili opštu strukturu intervjuja time što smo unapred odlučili glavne naslove - teme i podnaslove. Detaljnija pitanja postavljana su kako je intervju odmicao i kako su sama proizilazila iz odgovora ispitanika. Upravo zbog ove vrste intervjuja, ispitanici su imali veću fleksibilnost i slobodu u odlučivanju onoga što je potrebno opisati ili se suprostaviti tvrdnji.

Intervjui su za potrebe ovog istraživanja obavljani pojedinačno u školama koje smo naveli na početku ovog rada (za Srbiju) i u školama na ostrvu Šikoku u Japanu. Intervjui su održavani u Japanu u period od aprila 2010. do marta 2011. godine, dok su u Srbiji održavani u period od septembra 2015. do februara 2016. godine. U Srbiji su najčešće održavani u dostupnim prostorijama škola: kancelarijama pedagoga i psihologa, učionicama i nastavničkim kancelarijama (ređe). U Japanu su intervjui održavani u školama u posebnim prostorijama - kancelarijama ili, ukoliko su nastavnici bili u blizini i mogli biti prisutni, u prostorijama u biblioteci u okviru kampusa Naruto Univerziteta za obrazovanje. U prostoriji su bili prisutni nastavnik i autorka ovog rada. Nakon uvodnih formalnosti, sa zahvalnostima i kratkoj uvodnoj reči (u Srbiji na srpskom, u Japanu na japanskom), usledila su polustrukturisana pitanja i ponekad potpitanja, kada je to bilo potrebno. Ukupno je održano 8 intervjuja sa nastavnicima, ali samo po jedan za obe države celovito iznosimo u Prilozima (v. Prilog 13 i 14), usled nemogućnosti prikaza svih intervjuja do detalja, jer bi to povećalo broj strana ovog rada na još nekoliko stotina i smatramo da bilo bi suvišno. Mi ćemo u ovom odeljku izvršiti analizu intervjuja izvedenih u Japanu i Srbiji. Pitanja (v. Prilog 11 i 12) su postavljena su svim nastavnicima, a u nekim slučajevima bilo je potrebno postaviti i potpitanja, u

zavisnosti od toka razgovora i odgovora nastavnika. Kao što se može uočiti iz intervjua u Prilozima, prvo pitanje se odnosilo na promenu udžbenika u školi u kojoj ispitanik - ca radi, frekventnost promene i razloge promena udžbenika u datom vremenskom periodu. Slede odgovori nastavnika iz Srbije, a zatim iz Japana. Nastavnici su na ovo pitanje odgovarali odlučno, iznoseći adekvatnost udžbenika kao glavni razlog promene i u tome su svi bili jednoglasni. Ovde bismo naveli odgovor IS 1⁷³:

IS1: „... Do promene udžbenika dolazi na otprilike 4 godine. Bili su mi potrebni udžbenici sa što više audio / video materijala, jer radim i u kombinovanom odeljenju i u nepodeljenoj školi, a za razrede od - 8 sam vodila računa o interesovanjima učenika i da bude u skladu sa njihovim uzrastom. O tome sam sa kolegama razgovarala na aktivu i oni su izneli slična mišljenja.”, koja zaključuje: „Jednoglasno smo se opredelili za udžbenike i to u skladu sa potrebama učenika, njihovim nivoima napredovanja i interesantnosti sadržaja.”

Nastavnik IS 2⁷⁴ navodi interesantnost sadržaja udžbenika ključnim u odabiru:

Na naše potpitanje šta smatra pod interesantnošću udžbenika, IS2 odgovara:

IS 2: „...Smatram da su teme prilagođene današnjem učeniku koji se razlikuje od učenika pre, na primer 5 ili 10 godina, znate, da teme budu u skladu sa trendovima, učenici su prosto oduševljeni kad vide da udžbenik sadrži nešto na temu interneta, fejsbuka, instagrama, a takvih udžbenika je sve više i više i raduje me to što izdavači, tu mislim pre svega na britanske, jer njih koristimo uglavnom u svim školama u Srbiji (barem koliko sam ja obaveštena), apsolutno prate sve trendove na svim poljima i stalno menjaju teme i, recimo, ako pogledamo udžbenik Longman (sada Pearson) izdavača, na primer od pre 10 godina (što i nije tako davno), priznaćete da izgledaju baš zastarelo, tu mislim na teme pre svega.”

Naveli bismo i odgovor IS 3⁷⁵ nastavnika:

IS 3: „U proseku se menjaju na četiri godine. Pri izboru novog udžbenika se rukovodim time kako su odrađene gramatičke strukture, da li su objašnjene na način koji je razumljiv tom uzrastu, da li vežbanja dosledno prate ono što je objašnjeno i obrađeno u tekstovima. Takođe je, po mom mišljenju bitna je dužina tekstova, težina vokabulara, da li iz njega mogu da se iscrpe korisne fraze i vokabular koji može da se primeni u komunikaciji. Vrlo su bitne ilustracije, primeri, lista nepoznatih reči kao i dobro urađena radna sveska sa jasnim instrukcijama i raznolikim vežbanjima.”

Kao što se da videti, nastavnici u Srbiji imaju mogućnost promene udžbenika i uglavnom interesantnost udžbenika i usklađenost nastavnog sadržaja, kao i adekvatnost ključni su za odabir određenog udžbenika, većinom stranih izdavača.

⁷³ IS1-Ispitanik br.1, nastavnik iz Srbije

⁷⁴ IS 2 - Ispitanik br. 2, nastavnik iz Srbije

⁷⁵ IS 3 - Ispitanik br. 3, nastavnik iz Srbije

Japanski nastavnici (Dajemo primere odgovora IJ 1⁷⁶ i IJ 4⁷⁷ iznose sledeće podatke i svoja mišljenja:

IJ 1: „Volela bih da možemo promeniti udžbenike, ali za učenike petog i šestog razreda osnovne škole mi koristimo samo udžbenik, ili kako ga neki zovu „Radna sveska” - „Eigo Noto”, ali mislim da će nekad doći do promene. Ove udžbenike predlaže i štampa Ministarstvo”

IJ 4: „U Japanu nema česte promene udžbenika jer Ministarstvo obrazovanja određuje i kontroliše kurikulum i udžbenike. Žao mi je što mi, nastavnici, ne možemo da ponudimo učenicima strane udžbenike, ali ipak i japanske prave neki stručnjaci, znate, tako da mislim da uz volju nastavnika i bez stranih udžbenika nastava može biti kvalitetna. Nekad, u mlađim razredima ih i ne koristimo, a to je velika šteta. Volela bih da se neke stvari u Japanu, kada je nastava engleskog jezika u pitanju, konačno promene.”

Na odgovor da se u Japanu u osnovnim i nižim srednjim školama ne mogu ponuditi, odnosno koristiti udžbenici stranih izdavača, kako to propisuje MEXT, postavili smo i potpitanje jer nas je zanimalo mišljenje o razlozima apsolutne kontrole nad udžbenicima u petom i šestom razredu osnovne škole:

A: „Šta mislite, zbog čega je situacija u Japanu sa udžbenicima takva kakva jeste?”

IJ 4: „Mislim da je sistem u pitanju i da dolazi do promena, ali one su spore i ne znam koliko vremena bi trebalo da se ostvare u potpunosti.”

Iz navedenih primera odgovora ispitanika u intervjuu u Japanu može se doći do zaključka da su, a to smo već naveli i u istraživačkom delu ovog rada koji se tiče odgovora iz ankete za nastavnike, udžbenici u upotrebi u Japanu isključivo domaćih izdavača i da nastavnici nemaju pravo promene postojećih udžbenika, iako mogu koristiti dodatni materijal u nastavi.

Na drugo pitanje: Da li koristite druge nastavne materijale pored udžbenika i koje? Bilo je potrebno objasniti nastavnicima da smo, pre svega, mislili na radne sveske, kasnije, posle nekoliko sličnih odgovora.

IS 1 navodi „...materijale sa interneta i „Penguin Reader” izdanja, kao i sve knjižice koje nađem.”, kako bi dala detaljnije odgovorila u vezi sa upotrebom radne

⁷⁶ IJ 1 - Ispitanik br. 1, nastavnik iz Japana

⁷⁷ IJ 4 - Ispitanik br. 4, nastavnik iz Japana

sveske na času, što se ujedno poklapa sa odgovorima velikog broja nastavnika koji su učestvovali u anketi:

IS 1: „... Prvo radne sveske. Pa, koristimo ih kad imamo vremena, jer ima dosta toga da se uradi na času. Uglavom zadajem domaći iz radne sveske u skladu sa onim što se radi na času.”

U vezi sa drugim materijalima IS 1 dodaje:

IS 1: „...Koristimo pored Reader-a i Worksheets, kad smatram zanimljivim, ima ih u materijalu u okviru Teacher's Book-a. Za testiranja, naravno, testove iz Teacher's Pack i smatram ih adekvatnim za proveru znanja učenika. Zatim, testovi prate gradivo, bojim se da ne preteram i ne napravim pretežak / prelak test i uključim nešto što nismo radili. ...”

Nastavnik IS 3 objašnjava:

IS 3: „Koristim CD, posebno zbog tekstova i vežbanja gde je potrebno slušanje sa razumevanjem, štampani materijal, fleš kartice, isečke iz novina, crteže, fotografije, predmete iz stvarnog života, igračke (za mlađi uzrast), itd.”

Dakle, srpski nastavnici koriste, pored radnih svezaka i štampani materijal, fleš kartice, reader-e i materijal sa internet, što zaista predstavlja dobar odabir kada je reč o drugim nastavnim materijalima, pored udžbenika.

Iz japanskog intervjuja izdvojili bismo primer nastavnika iz osnovne škole.

IJ 1 daje sledeći odgovor: „Ako me pitate u vezi radne sveske, mogu Vam reći, a mislim da ste i u nastavi primetili, tačnije „Eigo Noto” u prevodu znači „English notebook” (sveska za engleski jezik, prev.aut.), a, konkretno, radne sveske ne postoje, tako da vrlo često koristim internet sajtove, novinske članke, časopise.”,

a to se, svakako, poklapa sa odgovorima japanskih nastavnika iz ankete i iz same opservacije časova, čime zaključujemo da se japanski nastavnici trude da pripreme i obezbede material za svoje učenike, kako bi oni uz pomoć njih, a usled nemanja radne sveske, mogli uvežbavati jedinice obrađene na časovima.

Sledeće, treće, pitanje ticalo se upotrebe audio-vizuelnih sredstava u nastavi, da li ih koriste i koliko često. IS 1 navodi upotrebu diskova, materijala sa interneta, muzike, postera, fotografija, razglednica. IS 1 dalje objašnjava:

IS 1: „Diskove koristim svakog časa i smatram da je slušanje od ključnog značaja za nastavu. Bukvalno svakog časa slušamo diskove i oni, uostalom, prate svaku nastavnu jedinicu. Jednom

mesečno, ili dva puta vodim sva odeljenja (posebno, naravno, ali iste nedelje, na primer) u informatičku učionicu i tada ili gledamo DVD ili je u pitanju materijal sa interneta, a tiče se kulturološkog aspekta i oni, učenici su veoma zainteresovani za to. Prosto obožavaju kad je takva vrsta časa jer su opušteniji i interesantno im je.”

Nastavnik I 3 navodi:

„Koristim povremeno DVD, naravno u skladu sa tehničkim mogućnostima škole, uglavnom posle obrađene celine ili više celina ili kada nastavna jedinica obrađuje karakteristike neke kulture, države, grada, znamenitosti, gde vizuelni prikaz ostavlja jači utisak na đake.”

Intervjuisani nastavnici u Srbiji, a IS 1 , takođe i IS 3 kao reprezentativni primeri, uvode novu lekciju putem slušanja sa diska prvi put sa zatvorenim knjigama, a zatim sa otvorenim knjigama.

Nastavnik iz Japana na isto pitanje daje sledeći odgovor:

IJ 1: „Da, koristim diskove sa snimljenim materijalom koji se tiče lekcija iz udžbenika i Power Point kako bih im pokazala slike, rečenice i tako dalje.”

Kao što se da videti, na osnovu ovog odgovora, ali i većine drugih, kao i čitavim istraživanjem, nastavnici u Japanu najčešće koriste Power Point prezentacije, ali i slike, rečenice na obojenim listovima papira postavljene na table, i sl.

Na pitanje upotrebe multimedijalnih sredstava u nastavi, tačnije frekventnosti upotrebe, IS 1 odgovara onako kao i većina nastavnika u Srbiji, a odgovori slede:

IS 1: „Koristim kad je slobodna učionica, nisu nam baš opremljene učionice.”

IS 3: „, Koristim sam lap top računar, ne često, onda kada uslovi dozvoljavajui, uglavnom u manjim grupama i za mlađi uzrast za uvođenje novog vokabulara, učenje alfabeta, slušanje pesmica, za jezičke igre, kao i za vežbanja na CD-u koja učenici dobijaju u sklopu udžbenika.”

Nastavnici iz Japana izražavaju čestu upotrebu multimedijalnih nastavnih sredstava, a ovde prikazujemo primer odgovora nastavnika:

IJ 1: „Oko 75%, rekla bih, a sve u skladu sa temama za viši, 7. razred, međutim čitam naglas, tako da se nekad na početku, svede na 10%.”

Nakon analize odgovora japanskih nastavnika stiče se zaključak da oni na svojim časovima u velikoj meri koriste multimediju, što je zaista pohvalno, imajući u vidu savremena nastavna sredstva koja su im dostupna u školama.

Sledeće pitanje bilo je: „Da li je po Vašem mišljenju komunikativni pristup značajan za nastavu engleskog kao stranog jezika?” Nastavnici odgovaraju na sledeći način: (Dati su primeri odgovora nastavnika iz obe države.)

IS 1: „Prirodniji je, ali u osnovnoj školi moramo često da se držimo programa i da posvetimo dobar deo gramatičkim vežbanjima, iako ja ne predajem klasično gramatiku.”

IS 2: „Da, jer se na taj način omogućava učenicima prijatnija i prirodnija atmosfera, i učenici se aktivno uključuju u upotrebu jezika.”

IS 3: „Pre svega *Komunikativni pristup* koristim u mlađim uzrastima u jednostavnijem obliku u okviru jezičkih igrica i jednostavnijih dijaloga. Mislim da je važan zbog sticanja navike da se izražavaju na engleskom jeziku. Za starije razrede koristim ovaj metod koliko vreme i predznanje učenika dozvoljavaju. Trudim se da na svakom času ostavim malo vremena za neki vid komunikacije. Najviše ga koristim za izražavanje mišljenja pre obrade teksta u okviru pitanja, za rad u grupi kada svaka grupa dobije različit zadatak ili, na primer, kada je potrebno napraviti dijalog ili razgovor na osnovu struktura i reči koje su obrađivane. Jako mi je bitno da učenici shvate da sve što se radi može da se primeni u svakodnevnom životu i da je važno da mogu da se sporazumeju, da iskoriste ono što nauče. Trudim se da ih kroz ovaj pristup oslobodim, jer se često boje gramatičkih grešaka ili nisu navikli na taj način rada.”

IJ 3⁷⁸: „Mislim da japanski učenici žele da nauče engleski jezik, ali im naročito konverzacija teško ide jer smo mi narod sklon perfekcionizmu, pa se učenici plaše (kao i odrasli, takođe) da ne naprave greške, a veliki broj njih je i stidljiv, tako da to ometa komunikaciju i napredak u tom smislu. To je moje mišljenje. Na časovima je zaista malo prave komunikacije na engleskom, malo je časova nedeljno, samo 1 čas u osnovnoj školi i ja se nadam da će se broj časova povećati.”

IJ 4: „Bez komunikativnog pristupa učenici ne bi mogli da se izražavaju na engleskom jeziku, tako da smatram da je on značajan, ali da u japanskim školama nije čest u upotrebi, ili bar ne na ciljnom jeziku, već matenjem. Komunikacija sa drugim ljudima je veoma značajna u nastavi, a samim tim i komunikativni pristup. Trudim se da učenike navedem na komunikaciju, ali mislim da mnogo toga treba da se promeni po tom pitanju u sistemu, pre svega.”

IJ 1: „Po mom mišljenju razlog što se učenici ovde nesigurni kada je učenje engleskog jezika u pitanju je jer se plaše da prave greške. Zato na svojim časovima ja pokušavam da se udaljim od gramatike, ne kažem da nije bitna, ali mislim da bi se trebalo usredsrediti na komunikaciju, kako bi učenici napredovali. Ali, fluentnost je bitna i ona proističe iz govorenja, a pravljenje gramatičkih grešaka se trudim zanemariti i učim učenike tome. To će doći posle i nije focus komunikacije. Komunikacija sa drugim ljudima ili tekstovi su ključni u nastavi stranih jezika.”

Na osnovu odgovora nastavnika može se zaključiti da nastavnici u Japanu smatraju da je komunikativni pristup veoma značajan za nastavu engleskog jezika, ali ističu nesigurnost učenika kao glavnu prepreku za njegovu upotrebu na časovima, bez obzira motivaciju koju poseduju. Štaviše, nesigurnost ih ometa u komunikaciji, navodi se u odgovorima nastavnika.

⁷⁸ IJ 3 - Ispitanik br.3, nastavnik iz Japana

Kada smo pitali nastavnike da nam objasne da li u nastavi koriste maternji jezik i u kojim slučajevima, odgovori su bili gotovo ujednačeni:

IS 1: „30 - 40% pošto, kada radimo gramatiku da, jer ne mogu da ih pustim da odu u srednju školu da nisu savladali neke gramatičke jedinice, jer ne znam ko će u koju školu ići i na kakvog nastavnika naići.”

IS 2: „Da, u situacijama kada uvidim da učenici nisu usvojili gradivo (gramatiku, na primer) na adekvatan način i da im je potrebna dodatna pomoć.”

IS 3: „Maternji jezik koristim da dam instrukcije za rad, za objašnjenje jezičkih struktura, instrukcija za domaći rad (mlađi uzrast), za starije kod objašnjenja gramatike, posebno glagolskih oblika, u manjoj meri za instrukcije, za apstraktni vokabular ili, da, ako je to jedini način da učenici razumeju ono što se radi.”

Čini se da u Srbiji među nastavnicima vlada mišljenje da učenici ne bi mogli razumeti objašnjenja gramatičkih struktura na engleskom jeziku i zato nastavnici često koriste maternji jezik, kao i kod obrade kompleksnijeg vokabulara. Mi smo onda postavili sledeće pitanje: Da li ste pokušali da im adekvatnim jezikom za njihov nivo znanja objasnite na engleskom, svi intervjuisani nastavnici su bili jednoglasni, kao u primeru odgovora IS 1 koji ovde iznosimo:

IS 1: „Ne, jer mislim da ne bi razumeli. U stvari, čak i kad im objasnim na engleskom prvo, odmah prevedem, jer vidim da me većina učenika ne razume.”

IS 4⁷⁹ nastavnik ističe sledeće:

IS 4: „Maksimalno izbegavam maternji jezik, mada je nekada neophodno pogotovo kada je reč o gramatici ili kod prvaka gde mi se dešavalo da dobijam kritike od strane roditelja, pa čak i direktora, jer sve vreme koristim engleski.”

U Japanu situacija je drugačija, što se može zaključiti iz odgovora ispitanika koji slede.

IJ 1: „Da, maternji jezik koristim 50% vremena, iako se zaista trudim da engleski jezik koristim što više, ali ne i učenici. Oni uglavnom sve što žele da kažu, kažu na japanskom. Nemamo vremena, ali pokušavaću i dalje, nadam se da će se nešto promeniti u bliskoj budućnosti.”

IJ 2: „Koristim japanski jezik u slučaju kada objašnjavam gramatiku, ili kada je potrebno da nešto detaljnije objasnim, na primer nov vokabular, čitam im neki dijalog iz udžbenika za 7. razred, pa ako ne razumeju, prevedemo pre svega. Ne znam koliko je to produktivno, ali je u japanskim školama potrebno.”

⁷⁹ IS 4 - Ispitanik br. 4, nastavnik iz Srbije

IJ 1: „Iskreno, 10% vremena!!! Mada zavisi od učenika. Jedan od mojih pokušaja još uvek. Iako nastojimo da koristimo engleski, kao i drugi nastavnici u našoj školi, učenici još uvek koriste maternji jezik kod pitanja i odgovora. Nemamo vremena, znate, mada bih pokušavala da koristim engleski jezik više. Kod objašnjavanja gramatičkih jedinica isključivo koristim japanski jezik. To je lakše.”

A: „Da li ste pokušavali da koristite jezik adekvatan njihovom nivou kako biste opisali sve to na engleskom?”

IJ: „Nisam, jer ne bi razumeli, ali pokušaću. Hvala na sugetsiji!”

Kao što se vidi iz odgovora, velika je frekventnost upotrebe maternjeg, japanskog jezika na časovima engleskog jezika, neki nastavnici navode upotrebu engleskog jezika u procentima - 10%, što smatramo neopravdanim, kao i to da se oni čak ne trude da prilagode nivo engleskog jezika učenicima na svojim časovima, pa upotrebljavaju japanski jezik, kao lakšu opciju. Na taj način je učenicima onemogućeno da se izražavaju na engleskom jeziku.

Sledeće pitanje ticalo se upotrebe maternjeg jezika od strane učenika: Da li učenici na Vašim časovima koriste maternji jezik i u kojim situacijama?

IS 1: „Da, kada mi recimo objašnjavaju razliku između Present Perfect i Past Simple, ali primere daju na engleskom.”

IS 3: „Učenici koriste maternji jezik kada su instrukcije za vežbanja suviše komplikovane, vokabular, kada ih bune gramatičke strukture ili kada ne mogu da izraze svoje mišljenje na engleskom jeziku.”

A: „A za nešto drugo, na primer Vi govorite na engleskom, a oni na srpskom?”

IS 1: „Dosta dugo mi se to dešavalo u nekim odeljenjima, ali sam uz veliki trud uspela da ih naviknem da govore i pokušavaju da mi objasne na engleskom. Trebalo je puno vremena...”

IS 3: „U tim situacijama koje sam navela, teško, baš teško.”

IS 4: „Da, mada se izuzetno protivim tome, naročito u višim razredima. ”

Nastavnici u Srbiji, što se može zaključiti iz većine odgovora, dozvoljavaju učenicima upotrebu maternjeg jezika na času, naročito oko nejasnoća koje se tiču novih nastavnih sadržaja, ali se trude da ih frekventnijom upotrebom engleskog jezika

motivišu da se i oni sami izražavaju na engleskom. Smatramo da bi nastavnici trebalo da to rade stalno na svojim časovima, bez obzira na to šta se na času obrađuje ili uvežbava.

Japanski nastavnici na isto pitanje dali su sledeće odgovore.

IJ 1: „Kad im postavim pitanje na engleskom, od njih zahtevam da odgovore na engleskom. U svim ostalim slučajevima koriste japanski jezik. Iskreno, to je veći deo časa. U okviru rada u paru oni koriste maternji jezik kako bi se dogovorili oko onoga što rade.”

IJ 3 ističe: „Da, koriste japanski jezik kada učestvuju u grupnim aktivnostima ili kod aktivnosti u paru, kad me pitaju za neka objašnjenja koja inače ne bi razumeli da govorim na engleskom. Ne smatram da je to dobro i trudim se, ali nemam vremena da menjam situaciju previše.”

Čini se da su nastavnici u Japanu obeshrabreni planom i programom, kao i nesigurnošću učenika koju smo već naveli kao razlog smanjene upotrebe engleskog jezika na času, te dozvoljavaju učenicima da koriste maternju, japanski jezik gotovo uvek na časovima.

Na pitanje: „Da li se pridržavate nastavnog plana i programa (kurikuluma) propisanog od strane Ministarstva prosvete?“, nastavnici daju sledeće odgovore.

(Navodimo odgovore nastavnika iz obe države.)

IS 1 odgovara: „Nemoguće je u petom razredu učiti Present Perfect i sve je preobimno i jedino da su svi super pametni i talentovani pa da stignem sve da uradim.”

IS 3: „Ne u potpunosti. To pre svega zavisi od predznanja učenika, od moje procene da li će moći da savladaju konkretnu temu, odnosno nastavnu jedinicu, da li to što se radi ima neku primenu i da li će proširiti znanje učenika. Ono što smatram nebitnim, izbacujem ili uprostim, obradim kroz jednostavne primere, bilo da se radi o tekstovima ili gramatičkim jedinicama.”

IJ 1: „Da, u potpunosti.”

IJ 2⁸⁰: „Da, radim sve u skladu sa planom i programom. Možda bih nešto menjala, ali to radi Ministarstvo prosvete. (Mislim na Novi kurikulum) Ponekad ne mogu da završim ono što je predviđeno jer nemam dovoljno vremena.”

Ono što se da primetiti iz odgovora japanskih nastavnika jeste da se čini da je ispunjenost plana i programa od presudnog značaja, pre nego kvalitet nastavnog

⁸⁰ IJ 2 - Ispitanik br.2, nastavnik iz Japana

procesa i promene u skladu sa mogućnostima i nivoom napredovanja učenika. To, svakako, ne doprinosi napredovanju učenika i smatramo da bi Ministarstvo prosvete u Japanu trebalo da se fleksibilnije odnosi prema nastavnicima u smislu ispunjavanja kurikuluma, čime bi se direktno pomoglo učenicima da napreduju u učenju engleskog jezika.

Takođe smo postavili još jedno pitanje u vezi sa upotrebom maternjeg jezika, jer smatramo da se neki nastavnici upravo kod obrade vokabulara služe maternjim jezikom, što smatramo nastavnicima lakšim, a za učenike neproduktivnim: Da li koristite maternji jezik za obradu vokabulara?

IS 1: „Skoro da ne koristim. 10%. Koristim jednostavnije reči i izraze da objasnim vokabular i demonstriram, ako je potrebno. Uvek razumeju.”

IS 3: „U manjoj meri za mladi uzrast pošto je uglavnom ilustrovan, koristim za teži i apstraktniji vokabular, kada je teže objasniti ili dati sinonim.”

IJ 1: „Da, brže je i jednostavnije, ali ponekad koristim slike i materijale kada uvodim novi vokabular. Ili na Vocabulary Sheet-u. Prvo maternji jezik, a onda engleski.”

IJ 3 ističe: „Koristim maternji jezik kada je potrebno da objasnim neke komplikovanije reči koje drugim rečima ne mogu objasniti.”

IJ 4: „Uvek koristim japanski jezik kod objašnjavanja novih reči, ali se trudim da im uz pomoć fleš kartica, na primer, objasnim, pokažem. Ako baš ne razumeju, objasnim na maternjem, odnosno prevedem reč.”

Iz navedenih odgovora dolazi se do zaključka da se nastavnici u Srbiji trude da minimalno upotrebljavaju maternji, srpski jezik, kod obrade vokabulara što nas zaista raduje, jer to smatramo veoma važnim za kvalitet nastave engleskog jezika. Nastavnici u Japanu najčešće koriste fleš kartice, slike i ukoliko učenici ne razumeju, to i prevedu.

Takođe nas je zanimala pokrivenost ili obuhvaćenost sve četiri jezičke veštine na času, što je u anketi odgovarano većim delom kao nemoguće usled nedostatka vremena i želeli smo da još jednom potrdimo ili opovrgnemo ove tvrdnje, a u vezi sa značajem frekventne upotrebe navedenih veština za postizanje bolje kompetencije na engleskom jeziku. Slede odgovori IS 1, IS 3 i IS 4:

IS 1: „Ne, nekada ništa ne čitaju, ali skoro uvek slušaju i pričaju, i zapišu nešto.”

IS 3: „Uglavnom da. Trudim se da ne posvećujem čas jednoj ili dvema veštinama, zato što su učenicima monotoni, primećuje se manjak pažnje, zadaci se rade bez razumevanja. Kada ima više aktivnosti, a pritom uključuju različite veštine, čas je produktivniji, a uključuju se i slabiji učenici.”

IS 4: „Da. Osim u prvom i drugom razredu gde se ne piše (po planu i programu) jer se latinica uči krajem drugog razreda). Međutim, u knjigama su uputstva na engleskom, ima i reči, u manjoj meri, pesmica, tako da se deca ipak upoznaju sa nekim pravilima čitanja i pisanja engleskih reči. Uopšte uzev, slušaju se tekstovi, priče, pesmice sa CD-a, čitamo lekcije, razgovaramo o tome, pišemo sastave, odgovaramo na pitanja i radimo vežbanja, pismeno i usmeno. Malo su više zastupljeni slušanje, govor i čitanje od pisanja.”

Zaključujemo, na osnovu odgovora nastavnika da nije uvek moguće obuhvatiti sve četiri jezičke veštine na svakom času, naročito zbog nedostatka vremena i obimnosti nastavnog sadržaja, ali i koncepcije udžbenika.

Nastavnici iz Japana daju sledeće odgovore:

IJ 1: „Da, jer učenicima je potrebno da nauče četiri veštine na dobro izbalansiran način kako bi poboljšali jezičku kompetenciju na engleskom jeziku.”

IJ 2: „Sve veštine se ne uvode uvek na mojim časovima. Prvo, nemamo vremena, svašta treba da stane u taj jedan čas nedeljno. Ne stižem, ima puno toga što treba uraditi.”

IJ 3: „Na svojim časovima pokušavam da obuhvatim sve 4 jezičke veštine, ali to nije uvek prisutno u okviru programa, mada ja se trudim.”

Iz navedenih odgovora japanskih nastavnika, moguće je uočiti odgovore slične odgovorima nastavnika iz Srbije, da, usled nedovoljno vremena, nije moguće obuhvatiti sve četiri jezičke veštine na svakom času, iako se nastavnici trude.

Za kraj intervjua interesovalo nas je koliko nastavnici koriste pohvale u toku časa, kao način povećanja motivacije kod učenika i stvaranja pozitivnije atmosfere na času. Kod Harmera (2001: 101) nalazimo navode Wiliamsa i Burdena (Williams and Burden, 1997: 134-136), po kojima pohvale treba da budu u kombinaciji sa istinskim zanimanjem nastavnika za rad učenika. Kako dalje navodi Harmer, „...Odmereno odobravanje ili neodobravanje kojim se pokazuje interesovanje nastavnika za ono što

učenik radi, može čak rezultirati da se motivacija nastavi ili čak poveća.”⁸¹ (Harmer, 2001: 101)

IS 1: „Hvalim učenike koristeći: Good! Excellent! Fine! Trudim se da ih hvalim, smatram to važnim, ali ne nešto preterano. Da budem iskrena, nisam toliko o tome razmišljala, prosto nemam vremena.”

IS 3: „Pohvaljujem kako pojedince tako i razrede, ali ne preterujem. Posebno mi je važno kada učenik duže vreme napreduje, aktivniji je na času, inovativan je, otvoreno izražava svoje mišljenje. Kada pohvala izostane, primećujem da je učenik zbunjen, nema entuzijazma, pa samim tim aktivnost na času je slabija i interesovanje za moj predmet. Tako je i na nivou razreda, posle dobro urađenih pismenih zadataka i projekata na zadatu temu gde je maštovitost bitna.”

IS 4: „ Stalno. Izuzetno je važno jer ih motiviše na dalji rad i zalaganje. Pokušavam da pronađem i pohvalim ono što znaju, a ne da im tražim greške. Osim toga, kritikom možete stvoriti averziju i dovesti do gubljenja interesovanja za jezik. Poenta je da se oslobode i zavole jezik, da počnu da ga koriste bez straha da će pogrešiti i biti kritikovani.”

Iz navedenih odgovora srpskih nastavnika može se doći do zaključka da oni smatraju da pohvale jesu potrebne, ali ne previše i oni smatraju da ne treba preterivati u tome.

Japanski ispitanik IJ 1 navodi:

„Hvalim učenike sve vreme, smatram da su pohvale veoma važne za učenike, kao i ovo: veoma su česte u Japanu. Time se podiže motivacija, zato kažem da je veoma bitno. Učenici su veoma srećni kad su pohvaljeni.“

A: „ Da li to rade još neke Vaše kolege i koliko često? ”

IJ 1: „Da, svi, apsolutno. “

Ovaj odgovor japanskog nastavnika smo istakli kao tipičan primer odgovora nastavnika u Japanu kada je reč o pohvalama, što je, takođe, veoma uočljivo na časovima. Čak i onda kada učenici naprave grešku, ili kad daju nepotpune, netačne odgovore, kao i onda kada imaju problem sa izražavanjem na engleskom jeziku, nastavnici izražavaju pohvale u Japanu, čime, smatraju nastavnici, dolazi do povećanja motivacije kod učenika.

⁸¹ “...measured approval or disapproval which demonstrates a teacher’s interest in and attention to a student’s work may well result in continuing or even increased motivation”. (Harmer, 2001: 101)

4.5.1. Zaključak

U okviru ovog istraživanja istakli bismo da smo naučili nekoliko aspekata polustrukturisanog intervjua. Otkrili smo činjenicu da pitanja za ovu vrstu intervjua treba da budu široka i potom ograničena. Za ove intervjue koncipirano je 12 pitanja i zaista je dalo rezultata. (Kada kažemo 12, mislimo na to da je iz osnovnih 9 proisteklo tih 12 pitanja, a to se naročito odnosi na dva uzorka intervjua koja se mogu videti u Prilozima (v. Prilog 13 i 14), a koje smo izdvojili zbog reprezentativnosti. Ispitanici su imali više slobode i fleksibilnosti.

Ono što smo takođe otkrili analizom intervjua to je da je veoma važno fokusirati se na teme i činjenice koje proističu iz samih odgovora, a koje nisu unapred očekivane postavljanjem pitanja. Takve proistekle teme mogu biti za istraživača indicija kada je reč o ispitaniku. Takva iskustva ističu i drugi istraživači (Briggs, 2000; Horton et al, 2004). Takođe bismo istakli da tehnika polustrukturisanog intervjua, ukoliko se pažljivo koristi, obezbeđuje mnoštvo podataka za kvalitativna istraživanja.

Kako se iz intervjua sa nastavnicima može primetiti, izdvojili su se neki opšti principi nastave engleskog kao stranog jezika koji važe sve osnovnoškolske razrede u kojima se predaje u Srbiji, takođe i u Japanu, s tim što neke karakteristike japanskih nastavnika možemo smatrati opštim principima na nivou niže srednje škole, 7. razreda u slučaju ovog istraživanja.

Kroz intervjue sa nastavnicima potvrdili smo sve odgovore iz ankete za nastavnike, kao i podatke o nastavi dobijene opservacijom časova. Time na osnovu frekventnosti sličnih ili istih odgovora, potvrđujemo veći kvalitet nastave engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou u Srbiji u odnosu na Japan. Međutim, ne samo da

možemo iz zaključaka u vezi sa ELT⁸² u Srbiji možemo dati sugestije za japansku nastavu, već i obratno, možemo ponuditi i neke sugestije na osnovu kojih bi srpski obrazovni sistem, a samim tim i nastava engleskog jezika mogli imati dobrobit. Jednu od njih predstavljamo kao zaključak ovog odeljka, a ostale u zaključku ovog rada.

U međunarodnoj literaturi, kada govorimo o japanskom obrazovanju, naročito se pozitivno ocenjuje obrazovanje jer je usmereno pre svega na učenika, i teži da obrazuje „i srce i um”, kako to ističu japanski nastavnici, a po uzoru na predloge MEXT- a u okviru Novog kurikulumu. Nastavnici iz Japana veoma otvoreno potvrđuju da stvaranje učionice u kojoj vlada podrška od strane nastavnika, kao i razvijanje dobre ličnosti učenika su osnova akademskih postignuća, a ne obratno. To smo zaključili i iz odgovora intervjuisanih nastavnika i istakli bismo kao veoma pozitivan pristup nastavi engleskog jezika i, uopšteno govoreći, japanskog obrazovnog sistema.

⁸² ELT- nastava engleskog jezika

5. ZAKLJUČAK

U ovom, poslednjem, poglavlju doktorske disertacije biće data završna razmatranja u vezi s temom, istraživanjem i rezultatima istraživanja na kojima se zasniva naš rad. Osvrnućemo se prvenstveno na rezultate istraživanja koje smo obavili putem ankete za nastavnike, opservacije časova i intervjua, zatim ćemo doneti zaključke koji proizlaze iz dobijenih rezultata, a na kraju ćemo ukazati na implikacije za dalja istraživanja u naučnom i praktičnom smislu, kao i izneti neke novine koje mogu poboljšati učenje engleskog jezika, u primeni u Japanu, a sa mogućnošću primene u Srbiji.

5.1. Sumiranje rezultata istraživanja

Empirijsko istraživanje opisano u ovoj disertaciji sprovedeno je pomoću metoda triangulacije: vršene su opservacije časova engleskog jezika, vođen je dnevnik posmatranja i ankete sa nastavnicima u obe navedene države, kako bi se došlo do što više pouzdanih, relevantnih informacija. Autorka je bila prisutna tokom svih časova posmatranja u Japanu i Srbiji. Vođene su beleške i dnevnic posmatranja svih aktivnosti na časovima sa unapred određenim ciljevima. Čitav proces opservacije vršen je u periodu od aprila 2010. do marta 2011. godine (u Japanu) i od septembra 2015. do februara 2016. godine (u Srbiji).

Ono što bismo takođe istakli je da je intervju sa nastavnicima omogućio da nastavnici slobodno iznose svoja mišljenja i stavove prema nastavi engleskog jezika. Nastavnici u Japanu, kao ni nastavnici u Srbiji nisu do detalja bili upoznati sa

istraživanjem, iako su bili upoznati sa samim ciljevima istraživanja, kako bi se došlo do što realnije situacije na časovima.

Ovaj rad se oslanja na deskriptivne naučno-istraživačke metode (u vezi s teorijskim postavkama, koje obuhvataju teorije i pristupe nastavi engleskog jezika) i metod analize sadržaja, kako kvantitativno, tako i kvalitativno (kvantitativno u smislu statističke obrade podataka dobijenih prilikom anketnog istraživanja, kvalitativno u smislu detaljne analize posećenih časova u Japanu i Srbiji i analize intervjua).

Treba istaći da korelacija između kvantitativnih i kvalitativnih rezultata istraživanja u potpunosti ujednačena, kao i u skladu sa navodima iz literature koju smo koristili kao teorijski osnov rada i one koja se tiče same nastave engleskog jezika u obe države, te smo tako dobijenim podacima potvrdili tvrdnje velikog broja autora da je nastavi engleskog jezika u Japanu potrebna velika reforma, zatim povećanje broja časova, rad na kvalitetu nastave i osavremenjivanju udžbenika, kao i doslednije upotrebe komunikativnog pristupa u učionici.

5.2. Zaključci

Empirijsko istraživanje sprovedeno za potrebe ove doktorske disertacije imalo je za cilj da se glavna hipoteza da Japan, kao jedna od najrazvijenijih zemalja sveta ima obrazovni sistem u kome se nastava engleskog, kao stranog jezika, izvodi po najsavremenijim nastavnim metodama principima, i pomoćne hipoteze potvrde ili opovrgnu i da se na osnovu empirijskih podataka donesu relevantni zaključci u vezi sa nastavom engleskog jezika u Japanu i da se sagleda stepen savremenosti i efikasnosti nastave u toj zemlji.

Teorijski okvir koji je predstavljao osnovu ovog rada i istraživanja zasnivao se na Komunikativnom pristupu u nastavi stranih jezika, kao najviše preporučivanom pristupu krajem 20. i početkom 21. veka, pa i danas. Takođe, namera autorke ovog rada bila je da se putem definisanja aktivnosti na časovima, načina uvođenja jezičkih veština i elemenata, interakcija između učenika i nastavnika, upotrebe maternjeg jezika na času, ocene kvaliteta nastave engleskog jezika, kao i same komunikacije, prenesu praktična znanja stečena u Japanu, kako bi se poboljšao kvalitet nastave engleskog kao stranog jezika u Srbiji i obratno.

Kada je reč o osnovnoj hipotezi u ovom radu, imajući u vidu položaj Japana kao jedne od najrazvijenijih zemalja u svetu, prema relevantnim izvorima koje smo naveli u početnom delu ovog rada, i s obzirom na to da je jedna od najobrazovanijih i najpismenijih nacija u svetu, a takođe imajući u vidu program upošljavanja izvornih govornika engleskog jezika u osnovnim školama, na osnovu čega smo smatrali da se nastava uglavnom ili većim delom izvodi na engleskom jeziku. Smatrali smo da su u upotrebi moderne metode i pristupi u učionici, uključujući Komunikativni pristup na kome smo verovali da počiva nastavni proces, kao i da je ostvarenost ciljeva Novog kurikulumu u smislu komunikacije i razvijanja sposobnosti kod učenika na visokom nivou, smatra se da je ona većim delom odbačena. Ova hipoteza nije odbačena jedino u smislu ostvarenosti ciljeva kurikulumu. Naime, prema našim podacima, smatramo da je Novi kurikulum, odnosno njegovi ciljevi, u potpunosti ispunjen, ali ne na način na koji se to očekuje u zapadnom svetu. Naime, teži se ispunjenju svih ciljeva od strane nastavnika, ali se to većim delom čini na maternjem, japanskom jeziku. S druge strane, pretpostavka da je nastava engleskog jezika u Srbiji na nižem nivou od one u Japanu se takođe odbacuje, a u prilog tome dati su relevantni podaci dobijeni ovim istraživanjem. Štaviše, očekivalo se da je u Japanu, kao jednoj od zemalja sa najrazvijenijim i

najnovijim tehnologijama, kompetencija učenika na visokom nivou, te da su u upotrebi najnoviji udžbenici sa engleskog govornog područja, kao i da su nastavnici visoko kvalifikovani i da se nastava odvija većinom na engleskom jeziku, što je ovim istraživanjem u potpunosti odbačeno.

Iz priloženih rezultata evidentno je da nastavnici engleskog jezika u Japanu nastoje da osavremenjuju nastavu upotrebom multimedijalnih sadržaja u nastavi, kao i audio - vizuelnih sredstava, tako da je evidentna njihova frekventna upotreba na časovima.

Kao što smo otkrili istraživanjem, u Japanu su u upotrebi udžbenici domaćih izdavača, čime se ne ide u potpunosti u korak sa svetskim standardima kada je reč o modernim nastavnim sredstvima u upotrebi na časovima, jer, kao što smo naveli u delu rada koji se tiče analize udžbenika, odobreni udžbenici u Japanu datiraju iz 50-ih i 60-ih godina prošlog veka, čime se se opovrgava jedan deo hipoteze u vezi sa savremenim nastavnim sredstvima.

Nasuprot tome, u Srbiji su u upotrebi najsavremeniji udžbenici stranih, najčešće britanskih izdavača, u skladu sa evropskim standardima, ali je veoma prisutna i podrška od strane izdavača u smislu doniranja ostalih nastavnih sredstava, čime se osavremenjuje nastava i doprinosi kvalitetu nastavnog procesa u osnovnim školama u Srbiji.

Sumiranjem odgovora nastavnika iz Srbije, na osnovu postavljenih hipoteza zaključuje se sledeće: nastavnici rado pristupaju upotrebi komunikativnog pristupa u nastavi pokušavajući da smanje upotrebu maternjeg jezika na času, kojoj pribegavaju samo kada je to potrebno, kod objašnjavanja gramatičkih jedinica i, kao što je već navedeno, ređe, vokabulara. Štaviše, nastavnici engleskog jezika u osnovnim školama u

Srbiji pribegavaju upotrebi različitih metoda i pristupa u nastavi, jer žele da motivišu učenike i privuku njihovu pažnju, i imajući u vidu da je opremljenost škola nastavnim materijalom i tehničkom opremom u Srbiji na nezavidnom nivou (što nije slučaj u Japanu, naprotiv, škole su veoma dobro opremljene, prim. aut.), uvode upotrebu audio-vizuelnih i multimedijalnih sredstava, kako bi na sve moguće načine pomogli učenicima da na moderniji način uspešnije savladavaju učenje engleskog jezika i učine ga lakšim.

Nastavnici u Srbiji prilagođavaju aktivnosti na časovima nivou znanja i potrebama svojih učenika, trudeći se da ispune zahteve školskog plana i programa propisanog od strane Ministarstva prosvete. Primetno je da prilikom težnji da ih ispune, oni odstupaju od plana i programa, s vremena na vreme, usled navedenih mogućnosti učenika.

Potvrđena je i hipoteza da nastavnici engleskog jezika u Srbiji teže osavremenjivanju nastave upotrebom multimedijalnih sadržaja u nastavi, kao i audio-vizuelnih sredstava, praćenjem trendova u metodici nastave engleskog jezika, stalnim stručnim usavršavanjem i prenošenjem svojih znanja na učenike.

Takođe, analizom rezultata dobijenih istraživanjem, došli smo do saznanja da je i u Japanu, kao i u Srbiji, evidentan veliki trud nastavnika i smatramo, na osnovu tih rezultata, da su nastavnici visoko motivisani za rad, ali da ih Novi kurikulum (u Japanu) i mali broj časova, naročito na osnovnoškolskom nivou, u tim namerama sprečavaju i takođe ne dozvoljavaju da se poboljša kvalitet nastave frekventnijom upotrebom komunikativnog pristupa na časovima engleskog jezika.

Rezultati do kojih smo došli sprovođenjem empirijskog istraživanja ukazuju na još nekoliko veoma značajnih zaključaka. Naime, dobijeni rezultati pomoći će u

kreiranju novog modela za poboljšanje kvaliteta nastave engleskog jezika u Srbiji. S obzirom na to da je autorka prethodno već obavila istraživanje u Japanu, dat je doprinos metodici nastave engleskog kao stranog jezika u toj zemlji u smislu preporuka na osnovu dobijenih rezultata, kao i prenete sugestije stečene na stručnim seminarima u Srbiji i iskustvom u nastavi, u vezi sa onim metodama i pristupima učenju engleskog jezika koji su u upotrebi u japanskim školama na zanemarljivom nivou, a pokazali su se efikasnim u srpskim školama. Na isti način, ovo empirijsko istraživanje predstavlja autorkin pokušaj da prenese praktična znanja stečena u Japanu, kako bi se poboljšao kvalitet osnovnoškolske nastave engleskog jezika u Srbiji.

5.3. Implikacije istraživanja

Empirijsko istraživanje vršeno za potrebe ove disertacije ukazuje na značaj raznovrsnih metoda u nastavi engleskog jezika, pre svega komunikativnog pristupa i potrebu za redukovanjem upotrebe maternjeg jezika na času, što je, potvrdili smo metodom triangulacije, često prisutno u školama u Srbiji, ne i u Japanu. Takođe, iako najčešće kritikovan, gramatičko-prevodni metod se još zadržava u školama, te smatramo da bi se mogla sprovesti istraživanja u smislu pronalaženja uspešnog načina na koji bi se taj metod redukovao, a, s druge strane, komunikativni pristup i zapostavljen direktni metod, frekventnije bi bili u upotrebi na časovima. Takođe, smatramo da bi se moglo dati većeg prostora metodu potpune izloženosti stranom jeziku ne samo u istraživanjima, već i u praksi u smislu osmišljavanja pilot programa i uvođenja istog u nekoliko škola sa ciljem uvođenja imerzionog metoda, koji smatramo jednim od najefikasnijih metoda u nastavi stranih jezika, u učionicama u Srbiji i Japanu, a tiče se napredovanja učenika i razvijanja svih jezičkih veština.

Sano i dr. (1995) objašnjavaju da usvajanje komunikativnih stilova maternjih govornika prouzrokuje kompleks inferiornosti od izvornih govornika. Na taj način, javljaju se negativna socijalna struktura i negativne misli kod ljudi, navodeći ih da menjaju sopstveni identitet kao i kulturu u smerumodela izražavanja na engleskom jeziku. Štaviše, ističu oni, najvažnije bi bilo prevazići takva nejednaka ophođenja, a samim tim i osećaj inferiornosti. To se takođe navodi i u izveštajima Nacionalnog Saveta (Ad hoc Council, 1987, 1989, Central Council for Education 1996, 1974). S tim u vezi smatramo da su potrebne izmene u nastavi, posebno u smislu ispunjavanja ciljeva Novog kurikulumu koji se tiče komunikacije u učionici i primene komunikativnog pristupa. Autorka ovog rada mišljenja je da bi se u japanskim osnovnim i nižim srednjim školama mogli primeniti oblici nastavnog procesa iz srpskih škola u smislu redukovanja maternjeg jezika i pokušaja njegove minimalne upotrebe od strane japanskih učitelja ili nastavnika, kako bi se stvorila navika kod učenika i podigao nivo jezičke kompetencije. Na taj način bi se stvorili uslovi za smanjenje kompleksa inferiornosti od izvornih govornika koji je u Japanu veoma očigledan.

Takođe, smatramo da bi japansko Ministarstvo obrazovanja, sporta, nauke i tehnologije trebalo da fleksibilnije pristupa autorizaciji udžbenika (po primeru Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije), u smislu otvorenijeg uvoza stranih udžbenika sa engleskog govornog područja. Na taj način bi se formiralo tržište na kom bi se stvorila mogućnost raznovrsnije, a samim tim i kvalitetnije ponude udžbenika, što, svakako, ide u prilog kvalitetnijem nastavnom procesu.

Dodali bismo da je zanemarljiva mogućnost nastavnika u Japanu u kreiranju planova i samog toka nastavnog procesa, a samim tim i ALT nastavnika, čime opovrgavamo hipotezu po kojoj smo pretpostavili da se isti oblik nastave uključivanjem

nastavnika - izvornih govornika engleskog jezika može primeniti u Srbiji u istom obliku jer bi se na taj način smanjila upotreba stranog jezika koji je u Srbiji na visokom nivou. Program ALT - nastavnika, izvornih govornika, mogao bi biti primenljiv i u Srbiji, ali, kao što smo već naveli u rezultatima istraživanja, u drugačijem obliku, u smislu da nastavnici sa engleskog govornog područja ne budu samo model za izgovor, već aktivni predavači i donosioci najmodernijih metoda i pristupa iz svojih zemalja, a samim tim i novina, zajedno sa slobodama u smislu kreiranja planova, programa i samog nastavnog procesa.

Ono što je autorka primetila u toku svog istraživanja u Japanu, odnosno posmatranja časova, bez obzira na potcenjenost nivoa znanja, nedostatak komunikativnog pristupa, kao i upotrebe engleskog jezika na časovima, pohvale su nešto čemu se poklanja velika pažnja, a negativni komentari i kritike od strane nastavnika gotovo da ne postoje. (Mi ih nismo uočili.) Stoga smatramo da bi konstantne pohvale, koje nisu u tako frekventnoj upotrebi u školama u Srbiji kao u Japanu, pozitivno uticale na podizanje motivacije kod učenika i doprinele pozitivnijoj atmosferi u učionici, a samim tim i kvalitetu samog nastavnog procesa. U tom smislu mogla bi se vršiti dalja istraživanja u okviru nastave engleskog jezika na osnovnoškolskom nivou kao ključnom za formiranje osnove za dalje dostizanje kompetencije kod učenika

5.3.1. Novine za lakše savladavanje engleskog jezika

Za kraj ove disertacije smatramo prikladnim nekoliko reči o modernim tehnologijama u učenju engleskog jezika u Japanu i dajemo sugestije za potencijalnu primenu u Srbiji.

Naime, koreanska kompanija „AKA” ponudila je Japancima edukativnog robota pod nazivom Musio (<https://themusio.com/>), koji će se u Japanu naći u prodaji na proleće 2016. godine. Brian Lee, izvršni direktor „AKA” kompanije, u Tokiju je novembra 2015. godine na promociji objasnio medijima da će „način na koji Musio komunicira i njegov pravilan izgovor doprineti da se korisnici ovog robota osećaju kao da žive u nekoj drugoj državi.”

Prema dostupnim podacima iz ove kompanije, cilj je da se deci na području gde engleski jezik nije maternji obezbedi govorna sredina na engleskom jeziku, a ovaj robot će pomagati japanskim korisnicima kod pravilnog izgovora na engleskom jeziku. Musio poseduje androidski „mozak” koji mu omogućava da komunicira, a sve u susret Olimpijskim igarama 2020. godine i pokušaja Japanaca da se podigne nivo jezičke kompetencije posredstvom veštačke inteligencije i velikim brojem informacija. Musio može komunicirati i to govorom, uz pomoć teksta, mimike i gestikulacije. Prema podacima kompanije „AKA”, ovaj interaktivni robot može nezavisno razmišljati, pamtititi razgovore i šale, te tako on putem interakcije sa korisnikom takođe sakuplja podatke i proverava informacije na internetu. Iako su ciljna populacije pre svega deca mlađeg uzrasta i u upotrebi je edukativni materijal kao što su udžbenici, a sve sa ciljem poboljšanja veština na engleskom jeziku, ovog robota takođe mogu koristiti i odrasli u neke druge svrhe, kao što je npr, upotreba organizatora kod poslovnih sastanaka i sl. Kompanija „AKA” ističe da radi na poboljšanju kvaliteta i proširivanju kapaciteta Musia, kako bi on mogao da služi i kao pomoć za pripremu TOEIC i TOEFL testova.⁸³

⁸³ Konsultovani vebsajtovi:

The Japan Times: <http://www.japantimes.co.jp/news/2015/11/19/business/tech/ai-robot-touted-future-english-learning-tool-japanese-kids/#.VpEdXEwk24x> Pristupljeno 9.1.2016.

<http://www.prnewswire.com/news-releases/the-interactive-artificial-intelligence-robot-musio-reaches-japan-300180032.html> Pristupljeno 10.1.2016.

Nadamo se da bi u bliskoj budućnosti srpske kompanije u dogovoru sa Ministarstvom prosvete mogle pokušati da uvezu nekoliko ovih robota sa ciljem poboljšanja nastave engleskog jezika, po modelu japanskog Ministarstva prosvete koje je svoju podršku dalo kompaniji „AKA” u vezi sa ponudom ovih robota ciljnoj populaciji - mlađim korisnicima – učenicima engleskog jezika.



Slika br. 23. Robot Musio (Preuzeto sa zvaničnog Musio vebsajta: <https://themusio.com/>)

<http://www.simplebotics.com/2015/06/musio-the-personal-assistantjoke-telling-ai-robot-youve-always-wanted.html>
Pristupljeno 10.1.2016.

The Asahi Shimbun: <http://ajw.asahi.com/article/business/AJ201511190039> Pristupljeno 11.1.2016.

BIBLIOGRAFIJA

1. Abe, N., Uenishi, K., Sakamoto, M. (2009). A qualitative analysis of primary school EFL textbooks of Thailand and Japan: Focusing on be-verbs and general verbs. *5th International ICTATLL Workshop Proceedings*, 5-16.
2. Agency for Cultural Affairs (2005). *Chiiki nihongo gakushu shien-no jujitsu [Japanese for Communities: Improving Support for Learning]*. Tokyo: Agency for Cultural Affairs.
3. Alvarez, R., & Urla, J. (2002). *Tell me a good story: Using narrative analysis to examine information requirements interviews during an ERP implementation*. The DATABASE for Advances in information Systems, 33(1), 38-52.
4. Alwright, R (1979). Language Learning Through Communication Practice. *ELT Documents 76/3 1977*, reprinted in Brumfit and Johnson (eds).
5. Arksey, H., Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
6. Asahi Newspaper (1995). (ed.) *Nichibei kaiwa techo-wa naze uretanoka? [Why did the 'Anglo-Japanese conversation manual' sell well?]*. Tokyo: Asahi Bunko.
7. Asher, J. (1969). The Total Physical Approach to Second Language Learning. *Modern Languages Journal* 53, 3-17.
8. Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource?. *ELT Journal* 41/4, 241–247.
9. Atkinson, D. (1989). *Humanistic Approach in the Adult Classroom: an Affective Reaction*. *ELT Journal* 43/4, 268-273.
10. Austin J. D. (2003). *The Grammar-Translation Method of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 131-133.
11. Bandura, A., Walters, R. H. (1966). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
12. Benesse Center for Future Education (2004). *Gakko kyoiku-nitaisuru hogosha-no ishikichosa [Parental opinions about school education]*. <http://benesse.jp/berd/data/hogosya_isiki/2004/pdf/isiki.pdf> Pristupljeno 05.05.2006.
13. Benesse Educational Research and Development Institute (2010). <http://berd.benesse.jp/english/> Posećeno 15. 8. 2010.
14. Breen, M. and Candlin, C. (1980). The Essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.
15. Briggs, C. (2000). Interview. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1-2), 137-140.
16. Brown, H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
17. Brown H. D. (2000a). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Longman.
18. Brown H. D. (2000b). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
19. Butler, Y.G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain in order to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan and Japan. *TESOL Quarterly* 38 (2), 245–278.
20. Butler, Y.G., Iino, M. (2005). Current Japanese reforms in English language education: The 2003 'Action Plan'. *Language Policy* 4 (1), 25–45.

21. Butler, Y.G. (2005). *Nihon-no Shogakko Eigo-o Kangaeru- Ajia-no Shiten-karano Kensho-to Teigenn [English Language Education in Japanese Elementary Schools: Analyses and Suggestions Based on East Asian Perspectives]*. Sansedo, Tokyo.
22. Butler, Y.G. (2007). *Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan: Searching for Solutions Amidst Growing Diversification*. Graduate School of Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, Pennsylvania, USA, 130-136.
23. Bygate, M. (2001). Speaking. In Carter, R. and Nunan, D. (eds). *The Cambridge Guide To Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
24. Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.(PDF). *Applied Linguistics 1*: 1-47.< <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>> Pristupljeno 29. 9. 2013.
25. Central Council for Education (1996a). *The model for Japanese education in the perspective of the 21st Century (The 15th session of the Central Council for Education published its first report)*.
26. Central Council for Education (1996b). *Chuuou kyouiku shingikai dai ichiji toushin pamphlet*. [Pamphlet on the first report by the Central Council for Education.]
27. Central Council for Education (2007). *Kyouiku katei bukai ni okeru koremadeno shingi no matome*. [Summary documentation of discussions in the special interest group on the national curriculum.].
28. CIA (2014). Central Intelligence Agency. 28 January 2014. "GDP (OFFICIAL EXCHANGE RATE)". CIA World Factbook: Japan. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2195.html> Pristupljeno 7.2.2014.
29. Council of Europe (2002). *Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit. www.coe.int/lang-CEFR Pristupljeno 2. 1. 2015.
30. Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal Volume 52/3*. Oxford: Oxford University Press.
31. Chomsky, N. (1959). Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language 35*, 26-58.
32. Čomski, N. (1994). *Jezik i odgovornost*. Niš: Gradina.
33. Cunningham, C. *Translation in the Classroom: A Useful Tool for Second Language Acquisition* <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/cindyc2.pdf> Posećeno 16.3.2015.
34. Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Education, Oxford.
35. Curtain, H., & Pesola, C. A. B. (1994). Languages and children: Making the match. *Foreign language instruction for an early start, grades K-8* (2nd ed.). White Plains: Longman.
36. Darn, S. (with Simon Mumford) (2006). NVC: Integrating Nonverbal Communication into Classroom Activities. *January 2006 MET Volume 15 Issue 1*. <http://www.stevedarn.com/?Writings:Publications:NVC%3A_Integrating_Nonverbal_Communication_into_Classroom_Activities> Pristupljeno 26. 1. 2016.
37. De Coker, G. (2002). What do national standards really mean? In G. DeCoker (ed.). *National Standards and School Reform in Japan and the United States*. New York : Teachers College Press, xi-xx.
38. Dimitrijević, N. „O nekim metodskim problemima nastave kulture zemlje čiji se jezik predaje kao strani” u Stojnić, M. Red.Jezik i Kulture u nastavi stranih jezika.

- Savremeni udžbenik, knjiga 7, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982, 25-37.
39. Dimitrijević, N. (2003). Kritički pregled nekoliko glavnih vidova udžbenika stranih jezika. U *Zborniku radova „Udžbenik u nastavi stranih jezika”*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 21-37.
 40. Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
 41. Educational Testing Service. (2005). Test and Score Data Summary for TOEFL® Computer-Based and Paper-Based Tests, July 2005—June 2006 Test Data Test of English as a Foreign Language™. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-CBT.pdf>
 42. Educational Testing Service. (2011). *Test and score data summary for internet-based paper-based Tests*. <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-2010.-pdf>>
 43. Encyclopaedia Britannica (2016). *Japan*. <http://www.britannica.com/place/Japan/Government-and-society#ref319245>> Pristupljeno 29.01.2016.
 44. Encyclopaedia Britannica, *Behaviourism Psychology* <http://www.britannica.com/topic/behaviourism-psychology#ref957584> Pristupljeno 17.03.2016.
 45. Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2006). Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot modela do nastave stranih jezika za sve. *Inovacije u nastavi XIX*, 2. Beograd: Učiteljski fakultet, 113–124.
 46. Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning Vol. 8:2*, 222–242.
 47. Fishman, J.A., Rubal-Lopez, A. and Conrad, A.W. (1996). *Post-imperial English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
 48. Fukada, T. (2011). Erikawa, H. Are schools ready for English? U *The Japan Times* <http://www.japantimes.co.jp/news/2011/02/26/national/are-schools-ready-for-english/#.Vu-rEUwk24x>
 49. Funabashi, Y. (2001). *Eigo kouyougoron-no shisou [Thoughts about making English an official language]*. In Y. Suzuki (ed.) *Ronsou: Eigo-ga Kouyougo-ni naruhi [Debate: The day when English becomes an official language]* Tokyo : Chuoukoron, 38–51.
 50. Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. 2nd ed. New York: Educational Solutions.
 51. Gattegno, C. (1976). *The Commonsense of Teaching Languages*. New York: Educational Solutions inc.
 52. *Governance in the New Millennium*. Tokyo: Kodansha. <<http://www.kantei.go.jp/jp/21century>> Pristupljeno 11.1.2016.
 53. Graham, George, "Behaviorism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/behaviorism/> Pristupljeno 11.6.2015.
 54. Halliday, M. McIntosh, A. and Stevens, P. (1966). *The Linguistic Science & Language Teaching*. Longmans, 183.
 55. Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
 56. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. Harlow: Longman.

57. Hashimoto, S. (2004). Foreign Language Education in Japan: A Japanese Perspective In Policy Forum: *Global Approaches to Plurilingual Education* 28-29 June 2004, Council of Europe, Strasbourg.
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/HASHIMOTO_Forum04.doc>
Pristupljeno 11.12.2015.
58. Honda, Y., Naito, A. and Goto, K. (2006). "Nito" *ttsute iuna!* [Don't call me "NEET"!]. Tokyo: Kobunsha.
59. Hosaka, Y., Ozasa, T., & Uenishi, K. (2009). A quantitative and qualitative comparison between Thai and Japan's primary school EFL textbooks: Focusing on to-infinitive. *5th International ICTATLL Workshop Proceedings*, 72-78.
60. Howatt, A. P. R. (1984). A History of English Language Teaching. In Richards, J. C. and Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
61. Hull, C.L. (1952). *A behavior system*. New Haven: Yale University Press.
62. Hult, F.M. (2005). A case of prestige and status planning: Swedish and English in Sweden. *Current Issues in Language Planning* 6 (1), 73-79.
63. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Penguin, 269-293.
64. Ihara, Takumi (1993). *The Use of Mother Tongue in the English Language Classroom* <<http://hdl.handle.net/10091/1629>> Pristupljeno 10.1.2011.
65. Ikuta, K. (2000). What is the Ability of Communication?: Beyond the language of school. Japan Society for Fuzzy Theory and Systems. *Journal of Japan Society for Fuzzy Theory and Systems*. 12 (4), 501-506.
66. International Monetary Fund. (2013). "World Economic Outlook Database-October2013". <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/02/weodata/index.aspx> Pristupljeno 15.7.2013.
67. International Monetary Fund (2015). "World Economic Outlook Database, April 2015". <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/01/weodata/index.aspx>
68. Iwaki, H. (2004). *Yutori kyoiku-kara kosei rouhi shakai-e* [From Yutori-Education to an Idiosyncratic Society]. Tokyo: Chikuma Shobo.
69. Kachru, B.B. (1982). Teaching world Englishes. In B.B. Kachru (ed.) *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 355-365.
70. Kaneshige, N. & Naoyama, Y. (2008). *Shougakkou Shin gakushyuu shidou youryou no tenkai gaikokugo katsusou hen*. [Development of New Course of Study at Primary School: Foreign Language Activity] Tokyo: Meiji Tosho. U Uenishi at al. (2012: 29).
71. Kawai, Y., Hirata, Y., Arai, Y., Yokoyama, Y., & Ohba, H. (2002). Akushon risaachi no tame no tasuku bunseki. [Task analysis for action research]. *A Collection of Essays in Celebration of the 15th Anniversary of JACET Hokkaido Chapter*, 43-54.
72. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Pergamon Press.
<http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf>
Pristupljeno 28.09.2015.
73. Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
74. Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Harlow, England, Pearson Education Limited.

75. Marinković, R., Plančak, M., Babin, M., Hiršenberger, H. i Lažetić, P. (2006). *Kratak vodič kroz Bolonjski proces*. Univerzitet u Novom Sadu. <<http://www2.uns.ac.rs/sr/tempusns/vodic.pdf>> Pristupljeno 26. 1. 2015.
76. Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block and D. Cameron (eds.). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 13–28.
77. Kumaravadivelu, B. (1993). Maximizing learning potential in the communicative classroom. *ELT Journal Volume 47/1 January 1993*. Oxford: Oxford University Press.
78. Kuo, I.-C. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal 60 (3)*, 213–221.
79. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
80. Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
81. Le Compte, M.D., and Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in educational research. *Review of Educational Research, Vol. 52, No.2*, 31-60.
82. Lokon, E. (2005). Will the new Center Test make English language education more communicative in Japanese high schools? *The Language Teachers 29 (11)*, 7–12. (1997) *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman.
83. Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
84. Matsukawa, R. (2004). *Asuno Shougakou Eigokyoiku-o Hiraku* [Opening the Way for Tomorrow's English Education at Elementary Schools]. Tokyo: Apricot.
85. McConnell, D.L. (2000). *Importing Diversity: Inside Japan's JET Program*. Berkeley CA: University of California Press.
86. Met, M. and Rhodes, N. (1990). Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals 25 (5)*, 433–443.
87. Met, M. (1993). *Foreign language immersion programs* (ERIC Digest). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <http://www.ericdigests.org/1994/immersion.htm> Pristupljeno 24.1.2016.
88. Ministry of Education (1998). *Shougakkou gakushuu sidou youryou*. [The course of study for elementary school.] Tokyo: Printing Bureau, Ministry of Finance.
89. Ministry of Education (1999). *Shougakkou gakushuu shidou youryou kaisetsu Kokugohen*. [The practical guide on the Course of Study for elementary school. Japanese language.] Tokyo: Toyokan Publishing.
90. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2001). *Shogakko eigokatsudo jissen-no tebiki* [Practical Handbook for Elementary School English Activities]. *Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan*. Tokyo: Kairyudo, 147.
91. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2002). *JET puroguramu kihon mondai kentoukai houkokusho gaiyou* [A summary report on the examination of fundamental issues regarding the JET Program]. <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/11/011121.htm#mokuji> Pristupljeno 25.8.06.
92. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2003). *Regarding the establishment of an Action Plan to Cultivate 'Japanese with English Abilities'*. <<http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>>. Pristupljeno 30.07.2010.

93. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2005a). *Shogakko eigokatsudo jittchi chosa-ni tsuite [A study of current practices in English activities at elementary schools]*. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/05071201/005/003.htm> Pristupljeno 28.07.200505.
94. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2005b). *Gaikokugo senmonbukai dai 7 kai gijiroku, haifushiryu [Panel on Foreign Language Education, 7th meeting, Table of contents and handouts]*. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/05071201.htm> Pristupljeno 10.5.06.
95. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2005c). *Gaikokujin jidou seito kyoiku-no genjo-to torikumi [The current status of educational efforts to support foreign students]*. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryu/05070501/s014.htm> Pristupljeno 28.08.06.
96. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2006). *Shogakko eigo katsudo jittshi jokyo chosa kekka gaiyou: Heisei 17 nendo [Summary results of English activities at elementary schools in 2005]*. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/05071201/005/003.htm> Pristupljeno 20.3.06.
97. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2009). *Higher education in Japan*. <http://www.mext.go.jp/english/highered/_icsFiles/afielddfile/2011/02/28/1302653_001.pdf> Pristupljeno 28.2.2011.
98. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2010). *Chapter 4 Foreign Language Activities* http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/1261037.htm, Document pdf <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2010/10/20/1261037_12.pdf> Pristupljeno 03.06.2015.
99. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2009). *Japan's modern educational systems*. <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317220.htm> Pristupljeno 28.01.2016.
100. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) (2011). <http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afielddfile/2011/03/28/1303755_001.pdf> Pristupljeno 20.05.2015.
101. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Elementary and Secondary Education Bureau (2011). *The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools*. <http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afielddfile/2011/03/28/1303755_001.pdf> Pristupljeno 20.05.2015.
102. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (2011). http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afielddfile/2011/03/17/1303755_013.pdf 20.05.2015.
103. Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (2011a) http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afielddfile/2011/03/17/1303755_012.pdf 20.05.2015.
104. Miyadera, A. (2006). *Kyoiku-no bunpairon [The Distribution of Education]*. Tokyo : Keiso Shobo.
105. Moriyama, T. (ed.) (2009). *Kokugo kara hajimeru gaikokugo katsudou*. [EnglishActivities based on Japanese language education.] Tokyo: Keio University

- Press. Murayama, Y. (2000). *The Promotion of Intercultural Understanding in English Language Teaching: An Analysis of Textbooks and Teacher Training Courses for Upper Secondary Schools in Japan*. MA thesis, University of York.
106. Murayama, Y. (2000) *The Promotion of Intercultural Understanding in English Language Teaching: An Analysis of Textbooks and Teacher Training Courses for Upper Secondary Schools in Japan*. MA thesis, University of York.
107. *New Junior High School Textbooks in Japan*.
<<http://www.accessj.com/2012/03/new-junior-high-school-textbooks-in.html>>
Pristupljeno 7.1.2016.
108. Novakov, P. (2003). Nastava i udžbenici engleskog jezika u savremenom okruženju, *Zbornik radova Udžbenik u nastavi stranog jezika*, 135-143. *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2009.
109. O'Donnell, K. (2005). Japanese secondary English teachers: Negotiation of educational roles in the face of curriculum reform. *Language, Culture and Curriculum* 18 (3), 300–315.
110. Oka, H. and Kanamori, T. (2007). *English Education in Elementary Schools for Communication*. Tokyo: Seibido.
111. Okuno, H. (2009). Shougakkon gakushuu shidouyouryou ni okeru gaikokugu katsudou ho hihanteki kousatsu –shougakkon eigokyoiiiku no rekishi to genjon wo femaete [Critical discussion about foreign language activity in the Course of Study at primary School – Based on history and situations on English language education at primary school]. *Studies in English language Teaching*, 32, 53-62.
112. Oshiro, K. (2005). Waga chiiki-no eigo kyoiku-no torikumi: Okinawa-hen [Our region's approach to English education: The case of Okinawa]. *STEP Eigo Joho [STEP English Information]* 3/4, 76–17.
113. Otsu, Y., and Torikai, K. (2002). Shogakko-de naze eigo? [Why English at Elementary Schools?]. *Iwanami Booklet No. 562*. Tokyo: Iwanami.
114. Otsu, Y. (2004). (ed.) *Shogakko-deno eigo kyoiku-wa hitsuyo-ka? [Do We Need English Instruction at Elementary Schools?]*. Tokyo: Keio University Press.
115. Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
116. Prahbu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
117. Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century (2000). *Nihon-no furontea-wa nihon-no naka-ni aru: Jiritu-to kyochi-de kizuku shinseiki [The Frontier Within: Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium]*. Tokyo: Kodansha. <<http://www.kantei.go.jp/jp/21century>>
118. Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
119. *Pravilnik o izmenama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS. Prosvetni glasnik, Br. 15, 2006.
120. Razvionica (2015). *Nastava usmerena na ishode, kompetencije i standarde, priručnik za nastavnike, strani jezici*. Consortium led by Hulla & Co, Human Dynamics K.G. www.razvionica.edu.rs Pristupljeno 1. 3. 2016.
121. Reeves, J. (1989). *Elementary school foreign language programs* (ERIC Digest). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <http://www.cal.org/twi/rgos/fles.html>
122. Richards, J.C. (1971). A Non - contrastive Approach to Error Analysis. *Journal of ELT*. 25, 204-219.
123. Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

124. Richards, J.C. (1992). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In J.C. Richards (Ed.) *Error analysis: Perspectives of Second Language Acquisition*. London: Longman, 172–189.
125. Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
126. Richards, J. and T. Rodgers (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, CUP.
127. Rouse, W. H. D. (1925). *Latin on the Direct Method*. London: University of London Press., navedeno u Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
128. Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal* 8 (2), 15–34.
129. Schoppa, L. (1991). *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Policies*. New York : Routledge.
130. Scrivener, J. (2005, 2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
131. Shioda, H. and Hosaka, Y. (2013). The Analysis of Junior High School Textbooks with a Focus on Tasks. *Selected Papers of the 18th Conference of Pan-Pan Pacific Association of Applied Linguistics*, 15-22.
132. Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
133. Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
134. Skinner, B. (1966). What is the experimental analysis of behavior? *Journal of Experimental Analysis of Behavior*. 1966 May; 9 (3): 213–218.
135. Skinner (1938). *The behavior of organisms*. Appletown Century Crofts, NY.
136. Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
137. Stevanović, B. (1958). *Pedagoška psihologija*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 58.
138. Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
139. Stevick, E. (1982). *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
140. *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Prosvetni glasnik, br.107, 2012.
141. Suzuki, T. (1999). *Nihonjin-wa naze eigo-ga dekinaka? [Why Aren't Japanese Good at English?]*. Tokyo: Iwanami.
142. Suzuki, Y. (2002). *Ronsou: Eigo-ga Kouyugo-ni naruhi [Debate: The Day When English Becomes an Official Language]*. Tokyo: Chuoukoron.
143. Takashina, R. (1999). Kanzen gakkou itsukasei. [Five-Day-School System.] In Saishin kyouiku kiiwado 137 (8th edn.) [Current 137 Key words on Education]. Tokyo: Jiji Press, 14-15.
144. Školski program osnovne škole „Nikodije Stojanović Tatko” za period 2014/2015 do 2018/2019, zavedeno pod rednim brojem 472. od 30.06.2014.
145. <<https://themusio.com/>> 9. 1. 2016.
146. *Test of English as a Foreign Language™ (2005) Test and Score Data Summary, 2004–05 Test Year Data 2004–05*.
147. TESOL Quarterly 38 (2), Butler, Y.G. (2005). *Nihon-no Shogakko Eigo-o Kangaeru- Aja-no Shiten-karano Kensho-to Teigenn [English Language Education in Japanese Elementary Schools: Analyses and Suggestions Based on East Asian Perspectives]*. Tokyo: Sansedo, 245–278.
148. Tezuka, Y. (2006). Tabunka kyosei shakai-ni muketa nihon-no kadai [Problems that Japan faces with regards to ‘Multicultural Society’]. *Gaiko Forum* 215, 60–63.

149. The World Bank (2011 i 2012). GDP at market prices. <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD> 16.3.2016.
150. Thompson, G.(1996). Some misconceptions about communicative language teaching u *ELT Journal Volume 50/1 January 1996*, 9 – 15.
151. Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. First published in *The Psychological Review*, 55(4), 189-208.
152. Torikai, K. (2009). *SEEDS OF English learning: Primary classes aiming for children to enjoy learning*. The daily Yomiuri, May 10: 10.
153. Uenishi, K., Yoshio, H. and Akase. M. (2012). English Textbook Analysis in China, Japan, Malasia and Thailand: A Focus on Wh –interrogative questions. *Selected Papers of the 17th Conference of Pan- Pacific Association of Applied linguistics*, 15-20;28,29. http://www.paaljapan.org/conference2012/proc_PAAL2012/pdf/oral/2-K-3.pdf Pristupljeno 17.5.2014.
154. Uenishi, K., Fujiwara, Y., Miura, S., & Ozasa, T. (2007). *A comparative analysis of the frequency infinitive verbs in five Asian EFL textbooks*. 3rd International ICTATLL Workshop Proceedings, 108-114.
155. Uenishi, K., Akase, M., & Ozasa, T. (2008). *A comparative analysis of the EFL/ESL English textbooks in Asian countries with a focus on the infinitive*. 4^h International ICTATLL Workshop Proceedings, 11-18.
156. UN (2014). "GDP and its breakdown at current prices in US Dollars". *United Nations Statistics Division. December 2014*.
157. Ur, P., Wright, A. (1992). *Five-Minute Activities, A resource book of short activities*. Cambridge: Cambridge University Press, x.
158. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 184-187.
159. Vučo, J., Filipović, J. (2013). Serbian roadmap toward European plurilingualism. *Actualizaciones en Comunicacion Social, Volumen I*. Santiago de Cuba: Centro de Linguistica Aplicada:.
160. Wada, M. (2004). "Shogakko eigo kyoiku, gengo seisaku, taishu" [*English language education at elementary schools, language policy, and the general public*]. In Y. Otsu (ed.) *Shogakko-deno Eigo Kyoiku-wa Hituyo-ka [Is English Language Education at Elementary Schools Necessary?]*. Tokyo: Keio University Press.
161. Watson, J. B. (1919). *Pshychology from a Behaviourist Standpoint*. <<https://archive.org/details/psychologyfromst00watsuoft> > Pristupljeno 10.04.2015.
162. Watson and Raynor, R. (1920). Conditional Emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology* 3/1.
163. Philip Babcock Gove, Ph. D. (1961). *Websters Third New International Dictionary*. USA: G. and C. Merriam Co.
164. Watanabe, K., Ozasa, T., Miura, S., & Fukui, M. (2009). Vocabulary of the primary English textbooks of Thailand and Japan. 5th International ICTATLL Workshop Proceedings, 18-24.
165. Watson, J. (1916). The Place of the Conditioned Reflex in Psychology. *Psychological Review* 23, Johns Hopkins University, 89–117.
166. Watson, J. (1919) *Psychology from the standpoint of a behaviourist*, Lippincott, Philadelphia and London.
167. Weisman, S. (1992). How Do Japan's Students Do It? They Cram. In *The New York Times*, 27.04.1992. <<http://www.nytimes.com/1992/04/27/world/how-do-japan-s-students-do-it-they-cram.html?pagewanted=all&src=pm>> Pristupljeno 03.03.2010.

168. Widdowson, H.G. (1978). *Teaching English as Communication*. Oxford University Press, Oxford.
169. Widdowson, H.G. (1992). ELT and EL Teacher. *ELT Journal* 46/4: 333-339.
170. Widdowson, H.G. (1997). EIL, ESL, EFL: global Issues and local Interests. *World Englishes* 16/1: 146-53.
171. Widdowson, H.G. (2002). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
172. Williams, M., Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press. In Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education Ltd., Harlow.
173. Winfried, N. (1979). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v17, n1, 61-76.
174. World Bank. (2012). "GDP (current US\$)" . *World Development Indicators*. <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>
175. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik RS. Prosvetni glasnik, br. 72, 2009.

Konsultovani internet sajтови

Graham, G. (2000, 2015). *Behaviorism*.
<<http://www.plato.stanford.edu/entries/behaviorism/#6>> Pristupljeno 11.03.2015.

Language Teaching Approaches Review <<http://www.sk.com.br/sk-revie.html>>
Pristupljeno 27.01.2016.

Green, D. C. Conditioned Emotional Reactions By John B. Watson and Rosalie Rayner (1920). First published in *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14.
<<http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>> Pristupljeno 28.01.2016.

Green, D. C. Commentary on "*Psychology as the Behaviorist View It*" John B. Watson (1913). By Robert H. Wozniak, Bryn Mawr College.
<<http://psychclassics.yorku.ca/Watson/commentary.htm>> 29.01.2016.

School of Psychology, Massey University , New Zealand.
URL: [http://www.evolution.massey.ac.nz/School of psychology, 175-316 : Evolution, Learning and Culture, Lecture 12: From behaviourism to cognitivism:](http://www.evolution.massey.ac.nz/School%20of%20psychology/175-316%20Evolution,%20Learning%20and%20Culture,%20Lecture%2012%20From%20behaviourism%20to%20cognitivism/)
<<http://evolution.masey.ac.nz/lect12/lect1200.htm>>27.01.2016.

Krashen, S. *Books and Articles*. <<http://www.sdkrashen.com/main.php3>> Pristupljeno 1.6.2013. <<https://archive.is/QFi6w>>

Analizirani udžbenici u upotrebi u Japanu:

Eigo Noto 1. (2009). Tokyo: Kyoiku Shuppan.

Eigo Noto 2. (2009). Tokyo: Kyoiku Shuppan.

New Horizon English Course 1. (2005). Tokyo: Tokyo Shoseki Publishing Company.

New Horizon English Course 2. (2005). Tokyo: Tokyo Shoseki Publishing Company.

Analizirani udžbenici u upotrebi u Srbiji:

Discover English 2 (2011). Pearson Longman. (by Izabella Hearn, Jayne Wildman)

English Plus 1. (2012) Oxford University Press. (by Ben Wetz, Diana Pye)

Discover English 3. (2011). Pearson Longman. (by Jayne Wildman)

English Plus 2. (2012).Oxford University Press. (Novi Logos) Ben Wetz, Diana Pye, Nicholas Tims, and James Styring)

Discover English 4. (2011). Pearson Longman. (by Liz Kilbey)

English Plus 3. (2012) Oxford University Press. (Novi Logos) (by Ben Wetz, Diana Pye)

Planovi časova i material sa opserviranih časova preuzimani sa sajtova:

<<http://www.eigonoteblog.com/>> Pristupljeno 28.01.2016.

<http://www.kairyudo.co.jp/contents/10_goods/460839/data.htm>
Pristupljeno 28.01.2016.

Sajtovi o Musio robotu, inovacijama u učenju engleskog jezika:

The Japan Times: <<http://www.japantimes.co.jp/news/2015/11/19/business/tech/ai-robot-touted-future-english-learning-tool-japanese-kids/#.VpEdXEwk24x>>
Pristupljeno 9.1.2016.

<<http://www.prnewswire.com/news-releases/the-interactive-artificial-intelligence-robot-musio-reaches-japan-300180032.html>> Pristupljeno 10.1.2016.

<<http://www.simplebotics.com/2015/06/musio-the-personal-assistantjoke-telling-ai-robot-youve-always-wanted.html>> Pristupljeno 10.1.2016.

The Asahi Shimbun: <<http://ajw.asahi.com/article/business/AJ201511190039>>
Pristupljeno 11.1.2016.

PRILOG 1

Anketa za nastavnike engleskog jezika u Japanu

QUESTIONNAIRE

Dear colleagues,

This is a questionnaire that will be used for collecting data for Doctoral Dissertation entitled *Comparative Analysis of English Language Teaching in Elementary Schools in Japan and Serbia*. I kindly ask you to write your **honest** answers and thus make a contribution to the research. The obtained data will be used for scientific purposes and therefore each type of contribution is very valuable.

This questionnaire is anonymous.

Thank you!

Instruction: You can see a list of questions that you should carefully read and answer, either by writing the answer or circling one of the offered options. Please write an explanation – opinion, suggestion or criticism where required.

Gender: male female

Age:

Years of service in school:

Education degree:

- 1) Graduated Teacher (completed four-year studies),
- 2) Master,
- 3) PhD.

1. How often do you attend seminars for professional development of English language teachers?

- a) always b) frequently c) sometimes c) rarely d) never

2. Textbooks used in my school are frequently changed, i.e. we use textbooks issued by several different publishers.

- a) always b) frequently c) sometimes c) rarely d) never

Please explain your answer and state the reasons for choosing a textbook.

3. Which textbook do you use in your school? (Write the name of the textbook, author, publisher and year of printing.)

4. I believe that the textbook is appropriate for the students I teach. (circle one option)

- 1) I completely disagree, 2) I partly disagree, 3) I have no opinion on the matter, 4) I partly agree, 5) I completely agree

Please explain your answer.

5. Do your students use workbooks during classes and to what extent? If they do not use workbooks often, do you give them homework from the workbook? Please explain your answer.

6. Do you use any other teaching aids along with the textbook? Please state which.

7. Do you use audio-visual aids in English language teaching? Which ones?

8. Do you use authentic materials in English language teaching and in what way?

9. My English language teaching is based on the principles of **communicative approach**.

a) always b) frequently c) sometimes c) rarely d) never

Explain why you believe **communicative approach** is important for teaching English as foreign language.

10. I use other teaching methods (grammar-translation, direct method, audio-lingual method, total physical response, etc.)

a) always b) frequently c) sometimes c) rarely d) never

Please explain your answer.

11. Do you use **Task-Based Language Teaching (TBLT)** teaching model and to what extent?

12. In which cases do you use mother tongue during class and to what extent?

13. Do you allow students to use their mother tongue and in which situations? Please describe.

14. When do you use multimedia teaching aids and to what extent?

15. Is there a correlation with other school subjects during the class? Please explain your answer and state the name of the subject.

16. Do you strictly follow the curriculum regulated by the Ministry of Education?

YES NO PARTIALLY

Please explain why.

17. Which part of the class do you use for **warm-up** activities and to what extent do you use them?

18. Which teaching aids do you use for teaching new grammar, vocabulary or text? Please give explanation for each linguistic element and skill.

19. Do you teach new grammatical structure **via context** (implicitly) or by **explaining grammar rule** (explicitly)? Please explain why.

20. To what extent do you use mother tongue to explain grammatical structures? Please explain why.

21. How do you teach students vocabulary? Please describe.

22. To what extent do you use mother tongue to explain vocabulary? Please explain why.

23. When you test the acquired knowledge, do you use the existing tests (given within the Teacher's book) or make your own tests? Please explain why.

24. To what extent do you use writing skills during classes?

25. Do you use the elements of Anglophone culture in English language teaching and to what extent?

26. Are all four language skills (reading, writing, listening and speaking) used during all your classes? Please explain why.

27. Do members of English language teaching staff in your school closely cooperate while making lesson plans, i.e. to what extent is **team work** present among the members of English language teaching staff?

THANK YOU !

2. Prilikom odabira udžbenika u školi u kojoj radim dolazi do njihove česte promene, tj. u upotrebi su udžbenici različitih izdavačkih kuća.

a) uvek b) često c) ponekad c) retko d) nikad

Molim Vas da obrazložite svoj odgovor, kao i razloge za izbor odgovarajućeg udžbenika.

3. Koji udžbenik je u upotrebi u školi u kojoj radite? (Navesti naziv udžbenika, autora, izdavača, i godinu izdavanja)

4. Po mom mišljenju udžbenik je adekvatan za učenike kojima predajem. (Zaokružite opciju)

1) uopšte se ne slažem, 2) delimično se ne slažem, 3) nemam stav), 4) delimično se slažem,

5) u potpunosti se slažem

Molim Vas da odgovor obrazložite uprodužetku.

5. Da li i u kojoj meri na Vašim časovima učenici koriste radnu svesku? Ukoliko ne koriste često, da li im zadajete domaće zadatke iz radne sveske? Molim Vas da obrazložite odgovor.

6. Da li koristite druge nastavne materijale pored udžbenika i koje?

7. Da li koristite audio - vizuelna sredstva u nastavi engleskog jezika? Koja?

8. Da li i na koji način koristite autentične materijale u nastavi engleskog jezika?

9. Nastavu engleskog jezika držim oslanjajući se na principe **komunikativnog pristupa**.

a) uvek b) često c) ponekad c) retko d) nikad

Objasnite razloge zbog kojih je po Vašem mišljenju **komunikativni pristup** značajan za nastavu engleskog kao stranog jezika.

10. U nastavu engleskog jezika uvodim i druge nastavne metode (Gramatičko-prevodni, Direktni Metod, Audio - lingvalni, Totalni fizički odgovor, itd.)

a) uvek b) često c) ponekad c) retko d) nikad

Molim Vas da odgovor obrazložite uprodužetku.

11. Da li je i u kojoj meri na Vašim časovima zastupljen nastavni model koji se temelji na rešavanju zadataka: **Task-Based Language Teaching (TBLT)**?

12. Kada i u kojoj meri koristite maternji jezik na času?

13. Da li dozvoljavate učenicima da koriste maternji jezik? U kojim situacijama? Opišite.

14. U kojoj meri i u kojim situacijama koristite multimedijalna nastavna sredstva?

15. Da li u okviru časa postoji korelacija s drugim predmetima? Molim Vas da obrazložite i navedete nazive predmeta.

16. Da li se strogo pridržavate nastavnog plana i programa rada propisanog od strane Ministarstva prosvete?

DA NE DELIMIČNO

Objasnite zašto.

17. U kojoj meri i kada u toku časa koristite tzv. aktivnosti za zagrevavanje (eng. **warm-up** activities)?

18. Koja nastavna sredstva koristite za obradu nove gramatike, vokabulara, teksta? Objasnite za svaki jezički element i veštinu, ponaosob.

19. Da li novu gramatičku strukturu uvodite **kroz kontekst** (implicitno) ili **objašnjavanjem gramatičkog pravila** (eksplicitno)? Objasnite zašto.

20. U kojoj meri koristite maternji jezik u objašnjavanju gramatičke strukture? Objasnite zašto.

21. Na koji način podučavate vokabular? Opišite.

22. U kojoj meri koristite maternji jezik za obradu vokabulara? Objasnite zašto.

23. Da li kod provere nastavnog gradiva koristite već postojeće testove (date u sklopu propisanog udžbenika) ili konstruišete svoje? Objasnite zašto.

24. U kojoj meri je veština pisanja zastupljena na Vašim časovima?

25. Da li i na koji način uvodite elemente anglofone kulture u nastavu engleskog jezika?

26. Da li su sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor) zastupljene na svakom Vašem času? Objasnite zašto.

27. Da li u Vašoj školi nastavnici stručnog aktiva za engleski jezik blisko saraduju prilikom izrade planova časova, tj. koliko je zastupljen **timski rad** nastavnika engleskog jezika?

HVALA VAM!

PRILOG 3

Uzorak lista korišćenog u toku opservacije časova iz knjige "Learning Teaching" autora J. Scriverena, izdavač Macmillan.

OBSERVATION TASK 8 Errors and correction

Note down some student errors. Categorise each error (e.g. wrong tense, wrong phoneme, meaning unclear, etc.). Describe in detail what happened.

Error: *I am agree.*

Type of error: unnecessary word

Indication/correction: The teacher held up three fingers (to represent the three words of the sentence) and then 'picked out' and 'threw away' the middle finger. The student looked puzzled, then said the sentence again without the middle word. The teacher acknowledged this correct sentence with a smile and said 'Good'. The student seemed to not quite believe that this was now a correct sentence. He repeated 'I agree'.

Error: *Give me that pen.*

Type of error: rude

Indication/correction: not commented on or dealt with

Some considerations:

- Did anyone notice that there was an error? Who?
- Did the teacher do anything?
- Did the student do anything?
- Did the other students do anything? Who?
- Did anyone indicate that there was an error? Who?
- Did anyone correct the error? Who?
- How was it corrected?

Error:

Type of error:

Indication/correction:

Error:

Type of error:

Indication/correction:

Error:

Type of error:

Indication/correction:

PRILOG 4

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki

Unit 1

ようこそ、日本の学校へ

Part 1 あいさつをしよう

今日はカナダからの新入生を迎える日です。

Hi. I'm Sakura.

Hi. I'm Becky.

Nice to meet you.

Nice to meet you, too.

語句

- hi
- I
- nice
- to
- meet
- you
- too
- am
- Nice to meet you.
- I'm ← I am

基本文

I am Sakura.

基本練習 _____ にあなたの名前を入れて、自己紹介をしましょう。

I'm _____ .

一言メモ あいさつや自己紹介のときには、相手の目をきちんと見て言いましょう。

14 ▶ fourteen

PRILOG 5

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki



●名前の言い方



日本人が自分の姓名を英語の中で言ったり書いたりするときには、次の2通りがあります。

1. 日本語どおり「姓+名」とする。
→ Takano Sakura
 2. 英語国での順序に合わせて「名+姓」とする。
→ Sakura Takano
- この教科書では1を使います。

英語国では、友達どうしは「名」で呼び合います。先生も生徒を「名」で呼ぶのがふつうです。

I'm Sakura. のように「名」だけで自己紹介することがよくあります。



PRILOG 6

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki

Part 2 相手を確認しよう

一郎が仲間に入ります。

Hello. Are you Becky?

Yes, I am.

I'm Ichiro.
Nice to meet you.

youは「あなたは」.
areは「です」に
当たる。
疑問文では、
areがyouの前に出て、
文末が上げ調子になる。
肯定の答えには
yesを使う。

基本文

You are Becky.
Are you Becky? — Yes, I am.

基本練習 [例]にならって対話をしましょう。

[例] Are you Aya? — Yes, I am.


[例] Aya 1. Ichiro 2. Becky

16 ▶ sixteen

PRILOG 7

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki

Unit 1




Nice to meet you, too.
Are you in Class 1A?

Yes, I am.


Me, too.

語句	
<input type="checkbox"/>	hello
<input type="checkbox"/>	are
<input type="checkbox"/>	yes
<input type="checkbox"/>	in
<input type="checkbox"/>	class
<input type="checkbox"/>	me
<input type="checkbox"/>	Me, too.

 対話を聞いて、に✓を入れて正しいものを選びましょう。

話しているのは? トム(Tom)と彩 トムとケイト(Kate) 彩とケイト

2人のクラスは? 1A 1B 1C

 [例] にならって、相手確かめる対話をしましょう。

[例] Aya: Hello. Are you Tom?
Tom: Yes, I am.
Aya: I'm Aya. Nice to meet you.
Tom: Nice to meet you, too.

seventeen ◀ 17

PRILOG 8

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki

まとめと練習 1 be動詞

「～は～です」と言うときの、am, are, isの形と語順に注意しましょう。

確かめよう

① 肯定文 I am Shin. (わたしは僕です)

② 否定文 I am not Shin. (わたしは僕ではありません)

③ 疑問文 Are you Shin? (あなたは僕ですか)

Yes, I am. (はい、そうです)

No, I am not. (いいえ、そうではありません)

やってみよう

① _____に am, are, isの中から適切な語を入れて、日本語に合うように、次の文を完成しましょう。

(1) I _____ Shin. わたしは僕です。

(2) Ms. Green _____ a teacher. グリーンさんは先生です。

(3) He _____ not from Canada. 彼はカナダから来たものではありません。

(4) _____ you from Australia? あなたはオーストラリアの出身ですか。

② []の指示に従って、次の文をかえましょう。

(1) This is a hospital. [否定文に]

(2) I'm a teacher. [肯定文に]

(3) You're from America. [疑問文にして、その答えをNoで]

(4) That's your school. [疑問文にして、その答えをYesで]

● 縮約形 ●

I am → I'm
 you are → you're
 he is → he's
 she is → she's
 it is → it's
 that is → that's

単語・文の書き方

単語の書き方

① 文字と文字の間があきすぎたり、つまりすぎたりしないように注意しましょう。

② 人名や地名は大文字で書きはじめることに注意しましょう。

Sato Yumi America

文の書き方

① 文は大文字で書きはじめます。

② 単語と単語の間は小文字1字分くらい(○)あけて書きます。

③ 疑問文では、クエスチョンマーク(?)を文の終わりにつけます。

④ 文と文の間は単語と単語の間より少し広く、小文字2字分くらい(○)あけて書きます。

⑤ 文の最初にくる Yes, No などのあとにはコンマ(,)をつけます。

⑥ I(「わたし」)はいつも大文字になります。

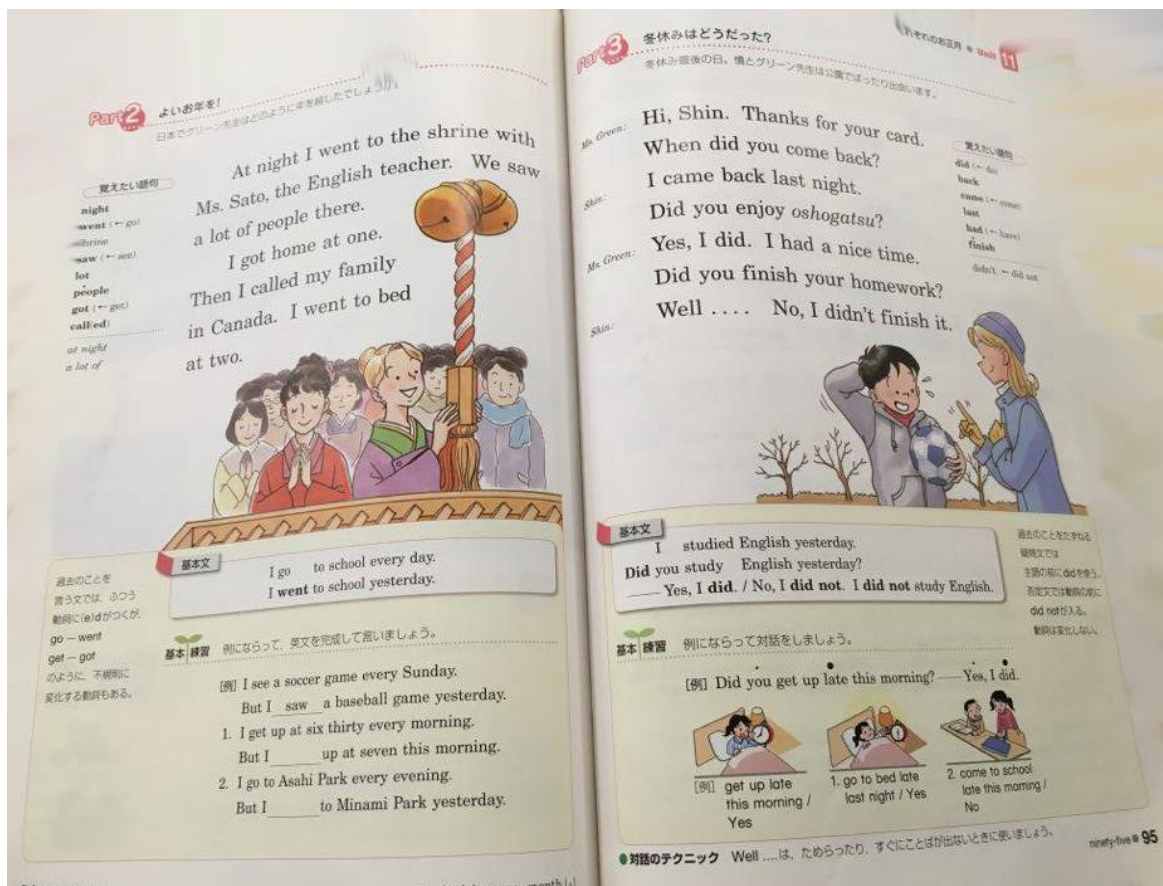
⑦ I'm の(')はアポストロフィといいます。

⑧ 文の終わりにはピリオド(.)をつけます。

Are you from Canada? No, I'm not.

PRILOG 9

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki



PRILOG 10

Primer iz analiziranog udžbenika "New Horizon English1" u upotrebi u osnovnim školama u Japanu izdavača Tokyo Shoseki

Unit 5

Part 1 注文をしよう
マイクと船長はピクニックに行く途中、ハンバーガーショップにやります。

買いたい単語
hamburger(s)
cola(s)
please
large
or
small
here
go
For here.
To go.
Here you are.

ピクニックに行こう

MBURGER SHOP

hamburger ¥160	cheeseburger ¥180	chickenburger ¥180	apple pie ¥150
cola L ¥110 S ¥80	orange juice L ¥120 S ¥90	shake ¥130	

Mike: Two hamburgers and two colas, please.
店員: Large or small?
Mike: Large, please.
店員: For here or to go?
Mike: To go.

Here you are.
That's five hundred and forty yen, please.
(お金を受け取って)
Thank you.




基本文

名詞にsまたはesをつけた形を複数形といわれ、2つ以上のものを表す。

基本練習 例にならって書いてみましょう。

例 Two pens.

名詞の複数形
pen — pens [z]
desk — desks [z]
bus — buses [ɪz]

1.  2.  3. 

Listen 対話を聞いて、注文があったものを選びましょう。また _____ に数を入れましょう。

品目	数	品目	数	品目	数
<input type="checkbox"/> hamburger	_____	<input type="checkbox"/> apple pie	_____	<input type="checkbox"/> orange juice (L)	_____
<input type="checkbox"/> cheeseburger	_____	<input type="checkbox"/> cola (L)	_____	<input type="checkbox"/> orange juice (S)	_____
<input type="checkbox"/> chickenburger	_____	<input type="checkbox"/> cola (S)	_____	<input type="checkbox"/> shake	_____

Your Turn 注文したものの値段を合計し、本文を参考にして、注文のやり取りをしましょう。

PRILOG 11

Pitanja za intervju sa nastavnicima u Srbiji

1. Da li u školi u kojoj radite dolazi do promene udžbenika, u proseku na koliko godina menjate udžbenike i čime se vodite u izboru, Vi i Vaš aktiv?
2. Da li koristite druge nastavne materijale pored udžbenika i koje?
3. Moje sledeće pitanje tiče se audio-vizuelnih sredstava u nastavi, da li ih koristite i koliko često?
4. Da nastavimo u istom smeru, mada ste mi delimično odgovorili- Da koristite multimedijalna nastavna sredstva na časovima i koliko često?
5. Da li je po Vašem mišljenju komunikativni pristup značajan za nastavu engleskog kao stranog jezika?
6. Da li koristite maternji jezik na času i u kojim situacijama?
7. Da li ste pokušali da im adekvatnim jezikom za njihov nivo znanja objasnite na engleskom?
8. Da li učenici na Vašim časovima koriste maternji jezik i u kojim situacijama?
9. Da li se pridržavate nastavnog plana i programa rada propisanog od strane Ministarstva prosvete?
10. Da li koristite maternji jezik za obradu vokabulara?
11. Da li su sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor) zastupljene na svakom Vašem času?
12. Koliko često izražavate pohvale učenicima i šta mislite, koliko je to važno?

PRILOG 12

Pitanja za intervju sa nastavnicima u Japanu

1. Is there a frequent change of textbooks used in your school, how often (in years) and what are the main reasons you choose new textbooks, together with ELT team (your colleagues)?
2. Do you use any other teaching aids along with the textbook? If yes, tell me about them.
3. This is my next question concerning the audio-visual materials in the classroom, do you use them and how often?
4. Let's continue in the same direction, even though you've partially answered- Do you use multimedia teaching resources in classes and how often?
5. In your opinion is the communicative approach important for teaching English as a foreign language?
6. Do you use the mother tongue in class? In which cases? (If the answer was "Yes")
7. Have you tried using the appropriate language (for their level) to describe that in English?
8. Do students in your classes use their mother tongue and in which situations?
9. Do you strictly follow The Curriculum regulated by the Ministry of Education?
10. Do you use the mother tongue to present new vocabulary?
11. Are all four language skills (reading, writing, listening and speaking) used during all your classes?
12. How often do you praise students and, in your opinion, how important is praising?

PRILOG 13

Uzorak intervjuja sa ispitanicom - nastavnikom iz Srbije

A: „Da li u školi u kojoj radite dolazi do promene udžbenika, u proseku na koliko godina menjate udžbenike i čime se vodite u izboru, Vi i Vaš aktiv?“

IS 1: „Pre svega, drago mi je što je odabir udžbenika moguć poslednjih godina od strane nastavnika, dugo smo morali da koristimo nametnute udžbenike domaćeg izdavača koji su bili loše koncipirani. Danas to nije slučaj. Do promene udžbenika dolazi na otprilike četiri godine. Što se mene tiče, bili su mi potrebni udžbenici sa sto više audio / video materijala, jer radim i u kombinovanom odeljenju i u nepodeljenoj školi, a za razrede od 5-8 sam vodila racuna o interesovanjima učenika i da bude u skladu sa njihovim uzrastom. O tome sam sa kolegama razgovarala na aktivu i oni su izneli slična mišljenja. Doduše, oni rade u odeljenjima bez kombinovanja jer su u matičnoj školi, tako da nemaju slične potrebe sa mlađim razredima kao ja, ali sa starijim uzrastom, svakako, da. Jednoglasno smo se opredelili za udžbenike i to u skladu sa potrebama učenika, njihovim nivoima napredovanja i interesantnosti sadržaja. ”

A: „ Da li koristite druge nastavne materijale pored udžbenika i koje?“

IS1: „Da, materijale sa interneta i „Penguin Reader” izdanja, kao i sve knjižice koje nađem.”

A: „Mislila sam pre svega na radne sveske, ali i ovo što ste naveli je u redu.”

IS1: „Da, da, razumem sad. Prvo radne sveske. Pa, koristimo ih kad imamo vremena, jer ima dosta toga da se uradi na času. Uglavom zadajem domaći iz radne sveske u skladu sa onim što se radi na času.”

A: „Da li možete sada da mi kažete u vezi drugih materijala?“

IS1: „Da, svakako. Koristimo pored reader-a i worksheets, kad smatram zanimljivim, ima ih u materijalu u okviru Teacher’s Book. Za testiranja, naravno, testove iz Teacher’s Pack i smatram ih adekvatnim za proveru znanja učenika. Zatim, testovi prate gradivo, bojim se da ne preteram i ne napravim pretežak / prelak test i uključim nešto što nismo radili. Pismene zadatke sama pravim. Diskove, takođe koristim.”

A: „To je moje sledeće pitanje, a tiče se audio-vizuelnih sredstava u nastavi, da li ih koristite i koliko često?“

IS1: „Da, diskovi, materijal sa interneta, muzika, poster, fotografije, razglednice.”

A: „Koliko često?”

IS1: „Diskove koristim svakog časa i smatram da je slušanje od ključnog značaja za nastavu. Bukvalno svakog časa slušamo diskove i oni, uostalom, prate svaku nastavnu jedinicu. Jednom mesečno, ili dva puta vodim sva odeljenja (posebno, naravno, ali iste nedelje, na primer) u informatičku učionicu i tada ili gledamo dvd ili je u pitanju materijal sa internet, a tiče se kulturološkog aspekta i oni, učenici su veoma zainteresovani za to. Prosto obožavaju kad je takva vrsta časa jer su opušteniji i interesantno im je.”

A: „Da nastavimo u istom smeru, mada ste mi delimično odgovorili- Da koristite multimedijalna nastavna sredstva na časovima i koliko često?”

IS1: „Koristim kad je slobodna učionica, nisu nam baš opremljene učionice.”

A: „Da li je po Vašem mišljenju komunikativni pristup značajan za nastavu engleskog kao stranog jezika?”

IS1: „Prirodniji je, ali u osnovnoj školi moramo često da se držimo programa i da posvetimo dobar deo gramatičkim vežbanjima, iako ja ne predajem klasično gramatiku.”

A: „Da li koristite maternji jezik na času i u kojim situacijama?”

IS1: „30-40% pošto, kada radimo gramatiku da, jer ne mogu da ih pustim da odu u srednju školu da nisu savladali neke gramatičke jedinice, jer ne znam ko će u koju školu ići i na kakvog nastavnika naići.”

A: „Da li ste pokušali da im adekvatnim jezikom za njihov nivo znanja objasnite na engleskom?”

IS1: „Ne, jer mislim da ne bi razumeli. Ustvari, čak i kad im objasnim na engleskom prvo, odmah prevedem jer vidim da me većina učenika ne razumi.”

A: „ Da li učenici na Vašim časovima koriste maternji jezik i u kojim situacijama?”

IS1: „Da, kada mi recimo objašnjavaju razliku između Present Perfect i Past Simple, aliprimere daju na engleskom.”

A: „A za nešto drugo, na primer Vi pričate na engleskom, a oni na srpskom?”

IS1: „Dosta dugo mi se to dešavalo u nekim odeljenjima, ali sam uz veliki trud uspela da ih naviknem da govore i pokušavaju da mi objasne na engleskom. Trebalo je puno vremena...”

A: „Da li se pridržavate nastavnog plana i programa rada propisanog od strane Ministarstva prosvete?”

IS1: „Nemoguće je u petom razredu učiti Present Perfect i sve je preobimno i jedino da su svi super pametni i talentovani pa da stignem sve da uradim.”

A: „Da li koristite maternji jezik za obradu vokabulara?”

IS1: „Skoro da ne koristim. 10%. Koristim jednostavnije reči i izraze da objasnim vokabular i demonstriram, ako je potrebno. Uvek razumeju.”

A: „Da li su sve četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor) zastupljene na svakom Vašem času? Objasnite zašto.”

”IS1: „Ne, nekada ništa ne čitaju, ali skoro uvek slušaju i pričaju, i zapišu nešto.”

A: „Koliko često izražavate pohvale učenicima i šta mislite, koliko je to važno?”

IS1: „Hvalim učenike koristeći: Good! Excellent! Fine! Trudim se da ih hvalim, smatram to važnim, ali ne nešto preterano. Da budem iskrena, nisam toliko o tome razmišljala, prosto nemam vremena.”

A: Hvala Vam puno na odvojenom vremenu!

IS1: „Nema na čemu, zaista!”

PRILOG 14

Uzorak intervjuja sa ispitanicom-nastavnikom iz Japana

A: Is there a frequent change of textbooks used in your school, how often (in years) and what are the main reasons you choose new textbooks, together with ELT team (your colleagues)?

IJ1: I wish we could make a change, but for 5th and 6th grade students we only use Eigo Noto, but in my opinion once there will be a change. These books are proposed and published by the Ministry of Education.

A: Do you use any other teaching aids along with the textbook? If yes, tell me about them.

IJ1: If you ask me about the workbook, then I can say they don't have one. But I use Internet sites, Newspaper articles, Magazines.

A: This is my next question concerning the audio-visual materials in the classroom, do you use them and how often?

IJ1: Yes. I use CD recordings of the text from the textbooks in every lesson. I also usually use "Power-Point" to show them pictures or sentences and so on.

A: Let's continue in the same direction, even though you've partially answered- Do you use multimedia teaching resources in classes and how often?

IJ1: I would say - a good 75% of the time depending on the topic for my upper graders. The 1st year, less than 10% because I usually read out loud to them.

A: In your opinion is the communicative approach important for teaching English as a foreign language?

IJ1: In my own opinion, the reason why students here are so hesitant in trying to speak English is they are too afraid to make mistakes. Thus, in my classes, I try to bring focus away from proper grammar, not to say it's less important because it is critical to building comprehension. But, fluency also comes from speaking and making grammatical errors is not the focus of communication. That is my opinion. Communication with other people or texts is fundamental in language education.

A: Do you use the mother tongue in class? In which cases? (If the answer was "Yes")

IJ1: Honestly, 90% of the time!!! It's a lot different from students though. It's one of my hardest struggles yet. Although I am persistent to use English, and so do the teachers I teach with, the students still ask/respond in their primary

language. If we had longer time, I would insist they try in English, but sometimes we don't have time so we must give up. I always use Japanese when I explain grammatical structures. It's easier.

A: Have you tried using the appropriate language (for their level) to describe that in English?

IJ1: Well, not so often, but I'll try to. Thanks for the suggestion!

A: Do students in your classes use their mother tongue and in which situations?

IJ1: Yes, often. Between group members or partners in group/pair discussion, when they need to describe the ideas as a pair or a group.

A: Do you strictly follow The Curriculum regulated by the Ministry of Education?

IJ1: Yes.

A: Do you use mother tongue to present new vocabulary?

IJ1: Yes, I do. It's faster. But sometimes I use pictures or materials to introduce them. Or on the vocabulary sheet. First in mother tongue then English.

A: Are all four language skills (reading, writing, listening and speaking) used during all your classes?

IJ1: Yes. Because students need to learn the four skills in a well-balanced way to improve their English proficiency.

A: How often do you praise students and, in your opinion, how important is praising?

IJ1: I praise students all the time and praising is very important and it is very often seen in Japan, because we think that motivation is the most important. Students are very happy when they are praised by the teacher.

PRILOG 15

Šema korišćena za analizu udžbenika

**ELT Textbooks Evaluating Schemes
Scheme No 2.
Penny Ur (1996)**

Criterion	importance	
Objectives explicitly laid out in an introduction, and implemented in the material		
Approach educationally and socially acceptable to target community		
Clear attractive layout; print easy to read		
Appropriate visual materials available		
Interesting topics and tasks		
Varied topics and tasks, so as to provide for different learners levels, learning styles, interests, etc. Clear instructions		
Systematic coverage of syllabus Content clearly organized and graded (sequenced by difficulty)		
Periodic review and test sections		
Plenty of authentic language		
Good pronunciation explanation and practice		
Good vocabulary explanation and practice		
Good grammar explanation and practice		
Fluency practice in all four skills		
Encourages learners to develop own learning strategies and to become independent in their learning		
Adequate guidance for the teacher, not too heavy preparation load		
Audio cassettes		

PRILOG 16

Plan posmatranog časa u 1. razredu niže srednje škole u Japanu

Class Plan 5

Teaching Plan

Instructor: Kajimoto Akemi(JTE)



1. Date: Thursday, July 8th, 2010
2. Class: 1-1 (31 students), Ichiba Junior High School
3. Unit: *NEWHORIZON ENGLISH COURSE*, Unit.3 Part2 "Ms.Green's First Class"
4. Objectives of the unit: It is hoped that the students will be able to:
 - (1) have an interest in teacher's self-introduction and positively introduce oneself;
 - (2) positively interview with each other and hold a simple dialog based on the "Do you...?/Yes, I do./No, I don't./I do not ..." form; and
 - (3) acquire a basic knowledge of how to use "general verbs" and understand the expressions of interrogative and negative and negative sentences with "general verbs".
5. Evaluation criteria of the unit:
 - A: Interest, willingness, and a positive attitude towards communicating in English
 - (1) Participation in language activities
To be actively participating in speaking without being afraid of making mistakes.
 - B: Ability to express oneself in English
 - (1) Accurate speaking
To be able to accurately introduce oneself in English.
 - (2) Appropriate speaking
To be able to respond appropriately to the questioner.
 - C: Ability to understand English
 - (1) Accurate listening
To be able to listen to and understand the teacher's self-introduction accurately.
 - D: Knowledge and understanding of language and culture
 - (1) Knowledge of language
To have acquired the basic knowledge of how to use "general verbs" and understand the expressions of interrogative and negative sentences with "general verbs".
6. Allotment (7 periods)
 - 1st period: Understanding the teacher's self-introduction and acquiring a basic knowledge of how to use "general verbs".
 - 2nd period: Comprehension of Part1 and doing the introduction activity.
 - 3rd period: Understanding the usage of interrogative sentences with "general verbs". (this period)
 - 4th period: Interviewing with each other and comprehension of Part2.
 - 5th period: Understanding the usage of the negative sentences with "general verbs".

PRILOG 16a

Vežbanje sa posmatranog časa u Japanu u 1. razredu niže srednje škole

Speaking game

Today's goal: ～英語で相手の好きなことについてたずねたり、
答えたりすることができる～

Let's try.





A: Hello, (B).

B: Hello, (A).

A: Do you like ()?

B: Yes, I do. / No, I don't.

A: () ← Let's challenge. 一言付け加えてみよう。

				 ◎オリジナルチキン
Friend's or Teacher's name	Yes/No	Yes/No	Yes/No	Yes/No
	Yes/No	Yes/No	Yes/No	Yes/No
	Yes/No	Yes/No	Yes/No	Yes/No
	Yes/No	Yes/No	Yes/No	Yes/No

- ・～が好きですかという今日のポイントが分かった。 ◎ ○ △ ×
- ・いきいきとスピーキング活動ができた。 ◎ ○ △ ×
- ・会話がスムーズにできた。 ◎ ○ △ ×
- ・授業を通して感じたこと、学んだことを自由に書こう。


言いたいけど言えない、書きたいけどかけない表現があったら書こう。

PRILOG 17


Primer iz udžbenika "New Horizon English 1" u upotrebi u na posećenom času u Japanu (1. razred niže srednje škole), izdavača Tokyo Shoseki

インタビューをしよう
グリーン先生の自己紹介のあと、みんなが先生にいろいろな質問をします。


グリーン先生の初授業
11月13日



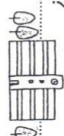
Do you play the piano, too?




Yes, I do.




Do you come to school every day?



No, I don't.



Do you come by bike?



No, I don't.
I walk.

— 覚えてほしい語句 —
do
come
every
day
by
bike
walk
don't → do not
come to school
every day

om, are, isは自分の動詞を使って相手にたずねる疑問文では、主語の前にdoを使います。答の文ではdoは使わず。

基本文
I play the piano. — Yes, I do. / No, I do not.
Do you play the piano? — Yes, I do. / No, I do not.

基本練習 例にならって練習をしましょう。

[例] Do you come to school by bike? — Yes, I do.
[例] bike / Yes
1. train / Yes
2. bus / No

練習 例にならって練習をしましょう。

練習 例にならって練習をしましょう。

練習 例にならって練習をしましょう。

練習 例にならって練習をしましょう。

① 練習のチェック 英語の練習が終わったら、先生に

PRILOG 18

Plan posmatranog časa u 7. razredu osnovne škole u Srbiji

Discover English 4				Час 3			
Разред:	7	Датум:	8.9.2015	Трајање часа:	45 мин	Број ученика:	
Наставна тема:	Starter: All about us	Наставна јединица:		В:	Our Photos	Корелација с другим предметима:	
Циљеви часа (<i>input</i>):	Оспособљавање ученика да користе исправно следеће граматичке јединице: Present Simple vs. Present Continuous; stateverbs , да користе вокабулар везан за изглед и моду, да описују фотографије.						
Исходи часа (<i>output</i>):	Ученици могу да користе исправно следеће граматичке јединице: Present Simple vs. Present Continuous; stateverbs , да користе вокабулар везан за изглед и моду, да описују фотографије.						
Наставне методе:	Комуникативни приступ, еклектички метод		Наставни материјал:	Уџбенички комплет Discover English4 (уџбеник, радна свеска, приручник за наставнике, тестови); аутори Liz Kilbey (уџбеник), Izabella Hearn (Радна свеска), Catherine Bright (ТВ); издавач Акроноло – Pearson Longman			
Ток часа							
Време	Етапа	Циљ	Процедура				Тип интеракције
	1	Увод у наставну јединицу.	Разговор о фотографијама уз питања: <i>What is the weather like? What clothes do we wear in sunny weather?</i>				Н – Уи
	2	Разумевање текста	Задатак 1. Задаци се раде према упутствима у приручнику за наставнике.				Н – Уи
	3	Учење лексике везане за изглед и одећу	Задатак 2. Уи слушају снимак и подвлаче речи које не знају. Н даје одговоре.				Н – Уи
	4	Описивање људи	Задатак 3. Уи користе научену лексику приликом описивања.				У – У
	5	Обрада Present Simple vs. Present Continuous и state verbs	Н даје објашњења и пише примере на табли. Уи затим раде Задатак 4 и пореде своје одговоре у паровима.				Н – Уи У – У
	6	Упознавање са језиком потребним за описивање фотографије	Задатак 5. Уи попуњавају дијалог, а затим слушају снимак и проверавају своје одговоре.				Н – Уи
	7	Описивање фотографије	Задатак 6. У паровима описују фотографије.				У – У
	8	Сумирање часа	Н сумира урађено и задаје домаћи.				Н – Уи
Додатне активности:							
Додатни материјал:							
Домаћи/даљи рад:		Радна свеска, стр.4-5					
Самоевалуација и коментари:							

PRILOG 19

Primer iz udžbenika *"Discover English"* u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji izdavača Pearson

Starter
B

Our Photos





It's the first day of school for Chloe, Adam and Jack.

Adam Hi, you two. Good to see you. I don't believe it – it's only half past eight! It's obviously the first day of term – we aren't usually early!

Jack What are you doing, Chloe?

Chloe Oh, hi Adam, hi Jack. I'm sorting some holiday photos for a classroom display. Mr Davis does the same thing with his new class every year. Are you doing the same in your class?

Adam No, we aren't.

Jack Who's that boy – the one with sunglasses?

Chloe That's my cousin, Rob. He loves skateboarding.

Adam And is that your little sister? What is she wearing?

Chloe Oh yes. It's Meg. She's wearing mum's sunhat. You can't see her face very well, but she looks pretty.

1 **1.5** Listen and read. Look at the photos and find Rob and Meg.

Discover Words

appearance and fashion

2 **1.6** Listen and underline the words you don't know. Then check the meaning of these words in a dictionary.

clothes	dress glasses hat jeans jacket jumper shoes shorts skirt sunglasses top trousers T-shirt
style	baggy / tight casual / smart fashionable / trendy / old-fashioned plain / floral / spotty / stripy
appearance	fat / thin pretty / good-looking / ugly tall / medium-height / short old / young
hair	fair / blonde / red / brown / black curly / straight long / medium-length / short

3 Work in pairs. Look at the photos in Exercise 1. Practise describing the people. Use the words from Exercise 2 and your own ideas.

PRILOG 20

Primer iz udžbenika "Discover English" u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji izdavača Pearson



Grammar present simple vs present continuous; state verbs

Look at the examples and complete the rules with the names of the two tenses.

We use the ¹ _____ to talk about activities happening now (at or around the time of speaking).

We use the ² _____ to talk about routines, habits and permanent situations.

Mr Davis does the same thing with his new class every year.

I'm sorting some holiday photos.

We usually use the present simple form with state verbs, e.g. *be, like, love, hate, prefer, know, mean, believe, understand, want, wish*.

He loves skateboarding.

I don't believe it!

4 1.7 Choose the correct form of the verb. Then listen and check. Which photo from Exercise 1 are they looking at?

Chloe I'm pleased with these photos. My new camera ¹ takes / ² 's taking good pictures. ³ Do you like / ⁴ Are you liking the one of Benjamin?

Amy Who? I ⁵ don't know / ⁶ 'm not knowing anyone called Benjamin.

Chloe He's our neighbours' dog. Look – he ⁷ plays / ⁸ 's playing with my little cousin. She ⁹ teaches / ¹⁰ 's teaching him to jump.

Amy He's cute. I ¹¹ want / ¹² 'm wanting a dog, but my dad ¹³ says / ¹⁴ 's saying no. Oh no, the bell ¹⁵ rings / ¹⁶ 's ringing. Come on, it's lesson time.

Discover Functions

describing photos

5 1.8 Look at photo D in Exercise 1 and complete the dialogue. Then listen and check.

in the middle in this photo on the left
next to in the background in front
in the hat

Adam Who are all the people ¹ in this photo?

Chloe Oh, I took that one! It's my aunt's Sarah's wedding. That's her new husband, Andy.

You can see the church ² in the background.

Adam Who's the bridesmaid ³ on the left?

Chloe Oh, she's my other aunt, Laura. She's standing ⁴ next to my grandfather.

Adam Is the lady ⁵ in the middle your grandmother?

Chloe Yes, that's right.

Adam Who are the children ⁶ in the front? Are they all your cousins?

Chloe Three of them are, yes. The little girl ⁷ in the hat of the picture is my sister Meg again.

6 Work in pairs. Choose one photo and describe it to your partner.

- Imagine you know the people. What are their names? How do you know them? What are they like? What are they doing in the picture?
- Take turns to ask and answer about your photos.



7

PRILOG 21

Plan posmatranog časa u 7. razredu osnovne škole u Srbiji

Discover English 4					Час 13		
Разред:	7	Датум:		Трајање часа:	45 мин	Број ученика:	
Наставна тема:	Unit 2: The Media	Наставна јединица:	Introduction			Корелација с другим предметима:	
Циљеви часа (input):		Оспособљавање ученика да користе вокабулар везан за медије.					
Исходи часа (output):		Ученици могу да користе вокабулар везан за медије.					
Наставне методе:	Комуникативни приступ, еклектички метод	Наставни материјал:	Уџбенички комплет Discover English4 (уџбеник, радна свеска, приручник за наставнике, тестови); аутори Liz Kilbey (уџбеник), Izabella Hearn (Радна свеска), Catherine Bright (ТВ); издавач Акроноло – Pearson Longman				
Ток часа							
Време	Етапа	Циљ	Процедура			Тип интеракције	
	1	Увод у наставну јединицу	Н упознаје ученике са циљевима ове наставне теме - <i>Unit2:TheMedia</i> . Затим разред игра игру <i>Hot Seat</i> с речима <i>TV, newspaper, the Internet, film...</i>			Н – Уи	
	2	Увођење речи везане за медије	Задатак 1. Задаци се раде према упутству у приручнику за наставнике.			У – У Н – Уи	
	3	Обрада лексике	Задатак 2. Провера одговора.			Н – Уи	
	4	Употреба обрађених речи у говору	Задатак 3.			У – У Н – Уи	
	5	Развијање вештине говора	Задатак 4.			У – У Н – Уи	
	6	Вежбање лексике	Радна свеска, стр. 15, задаци 1, 3 и 4.			У – У Н – Уи	
	7	Сумирање часа	Н сумира урађено и задаје домаћи.			Н – Уи	
Додатне активности:							
Додатни материјал:							
Домаћи/даљи рад:		Радна свеска, стр.15, зад.2					
Самоевалуација и коментари:							

PRILOG 22

E-mail poslat sledećim organizacijama i zastupnicima britanskih izdavačkih kuća u Srbiji: British Council Serbia, ELTA udruženje nastavnika engleskog jezika, The English Book

Poštovani,

Radim anketu za potrebe svoje doktorske disertacije, koja je odobrena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, pa bih Vas zamolila tj. pitala da li je moguće da anketu objavite na vašoj fejsbuk stranici ili prosledite kolegama link putem mejla, puno bi mi značilo, kao i raznovrsnost kolega iz različitih gradova u Srbiji. U nastavku Vam šaljem link i srdačno Vam se zahvaljujem.

<https://docs.google.com/forms/d/1P0CgwPYasLyAAq9L7KIBpTho316559t9gXzT6ojxTUw/viewform?c=0&w=1>

28. 8. 2015.

S poštovanjem,

Svetlana Maksimović

PRILOG 23

Slike učionica u Japanu i Srbiji



Slika 24. Učionica u školi u Japanu



Slika 25. Učionica u školi u Srbiji



Slika 26. Detalj iz učionice u Japanu



Slika 27. Detalj iz ulaza u japansku školu



Slika 28. Detalj iz ulaza u japansku školu