



2'10



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 23



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 122
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистравало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

210



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 23

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
др Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
др Ана Вујовић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Секретар редакције: Александра Смиљанић

Лектор и коректор: др Зорана Опачић

Преводацац: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

Техничко уређење: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства за науку и технолошки
развој Републике Србије



САДРЖАЈ



ТЕМА БРОЈА: НАСТАВА И УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

	<i>ПРЕДГОВОР</i>	5
Жани Прат	<i>Постоје ли специфичности када професор разредне наставе предаје страни језик</i>	7
др Здислава Заклона, Изабела Заклона	<i>Практични приступи учења енглеског језика младим одраслим студентима са дислексијом</i>	19
др Радмила Поповић	<i>Развијање вештине писања на енглеском језику на најранијем узрасту</i>	37
мр Оља Милошевић	<i>Увођење читања и писања у наставу страних језика на основношколском узрасту</i>	47
Наташа Јанковић	<i>Развијање језичких вештина на раном школском узрасту</i>	55
мр Ивана Ђирковић- Миладиновић	<i>Подучавање вокабулара</i>	66
Данијела Љубојевић	<i>Примена диктанда у настави енглеског језика на раном узрасту</i>	72
мр Јелена Пртљага	<i>Модалности у раном учењу енглеског језика</i>	80
Милена Милановић	<i>Креативне активности и игра у настави стране језика</i>	89
мр Наташа Костадиновић	<i>Усвајање стране језика у раном узрасту кроз музичке садржаје</i>	98
мр Вера Савић	<i>Унапређивање наставе енглеског језика на млађем узрасту кроз корелацију са нејезичким наставним предметима</i>	108
Александра Беговић	<i>Заједнички европски оквир и наставни програми за стране језике као полазиште за израду критеријума за одобравање учбеника у основним школама Србије</i>	119
мр Драгољуб – Драган Шобајић	<i>Облици меморије у процесу свирања клавира</i>	126
др Јон Лелеа	<i>Идентификација и подстицај музичке даровитости</i>	136
др Мирко Дејић	<i>Израчунавање гашума изражавања Ускрса</i>	142
др Ана Вујовић	<i>Сајам образовања „Дидактика“</i>	150
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	151



CONTENTS

THE TOPIC OF THE ISSUE: *EARLY TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE*

	<i>PREFICE</i>	5
Jeanny Prat	<i>Y a-t-il, pour un futur professeur des écoles, une spécificité à enseigner une LE en primaire</i>	7
Zdzislawa Zaclona, PhD Izabela Zaclona	<i>Practical approach towards teaching English to young adult dyslexic students</i>	19
Radmila Popović, PhD	<i>Developing Writing Skills in English at the earliest age</i>	37
Olja Milošević, MA	<i>Introducing Reading and Writing into the Foreign Language Teaching at the Primary School Age</i>	47
Nataša Janković	<i>Developing language skills with young learners</i>	55
Ivana Ćirković-Miladinović, MA	<i>Pedagogical implications of teaching vocabulary to young learners</i>	66
Danijela Ljubojević	<i>Using Dictations in English Early Learning</i>	72
Jelena Prtljaga, MA	<i>Modality in English Early Learning</i>	80
Milena Milanović	<i>Creative Activities of Games in Teaching a Foreign Language</i>	89
Nataša Kostadinović, MA	<i>Adoption of the Foreign Language at Early Age through Musical Contents</i>	98
Vera Savić, MA	<i>Promoting Primary English Language Teaching through Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i>	108
Aleksandra Begović	<i>Common European Framework of Reference for Languages as a Starting Point for Creating Criteria for Course books acknowledgment in the Primary Schools in Serbia</i>	119
Dragoljub – Dragan Šobajić, MA	<i>Forms of memory in the Process on the Piano Playing</i>	126
Jon Lelea, PhD	<i>Identification and Encouragement of Musical Giftedness</i>	136
Mirko Dejić, PhD	<i>Calculating the Date of Eater Celebration</i>	142
Ana Vujović, PhD	<i>The Education Trade Fair „Didacta“</i>	150
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	151

ПРЕДГОВОР

О актуелности и значају теме овог скупа – *Настава и учење странијезика на раном узрасту* – није потребно посебно говорити, она је веома присутна у јавности: о њој расправљају стручњаци (лингвисти, методичари, психолози и педагози), родитељи и ученици, читава јавност. Ми смо, међутим, имали још два разлога због којих смо се определили да разговарамо управо о овој теми. Размишљања о овој проблематици уклапају се у научни пројекат Учитељског факултета *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви,страшеије* (бр. 149055) који финансира Министарство науке, а везана су и за осмишљавање и извођење наставе на *Модулу за енглески језик* на Учитељском факултету, којим се професори разредне наставе оспособљавају да у прва четири разреда основне школе предају и енглески језик.

Намера нам је била да овај скуп окупи стручњаке различитих профила, па су тако поред професора и методичара наставе странијезика своје радове приложили и психолози, педагози и професор музике. Међу професорима странијезика има оних који се баве истраживањима у области лингвистике и методике и оних који раде у настави (у државним и приватним образовним институцијама) – од предшколског узраста до универзитетског нивоа на којем сами припремају будуће наставнике странијезика. Представљено је више језика, што омогућава и увид у научну и стручну литературу из више земаља написану на више језика и створену у различитим културним срединама са различитом традицијом и праксом наставе и учења страног језика. Ту су и аутори уџбеника, као и они који се баве осмишљавањем наставних планова и програма за стране језике. Дакле, настојали смо да ова занимљива тема буде сагледана из што је могуће више различитих углова, да се поред теоретских разматрања чују и мишљења и искуства из непосредног рада у настави. Присутни су и радови који указују на истраживања вршена у региону (у Црној Гори и Румунији), у европским земљама која већ имају искуства у образовању учитеља да предају страни језик (као што је то случај у Француској), али и радови везани за сасвим удаљене и нама практично непознате, али неизмерно занимљиве језичке и културне средине, каква је Јапан.

Већ летимичан поглед на наслове и резимее приложених радова указује на разноврсност коју смо прижељкивали. Неки радови односе се на образовање и специфичности стручног оспособљавања професора страног језика за рад са децом на предшколском и млађем основношколском узрасту. Један део радова бави се одликама психолошког и психолингвистичког развоја деце и односом ученика према учењу страног језика. И уџбеници су били предмет расправе, како њихово дидактичко обликовање и употреба, тако и присуство елемената стране културе и анализа структурно-функционалних компоненти. Употреба књижевних текстова понекад се сматра непримереном млађем узрасту, али неки од радова показују управо вишеструке (језичке, културне и васпитне) предности коришћења бајки и пес-

мица у настави страног језика на раном узрасту. Радови се односе како на лингвистичка питања, тако и на конкретне активности у настави, али и на унапређивање наставе страног језика кроз корелацију са другим предметима и на употребу страног језика у настави нејезичких предмета.

Имајући у виду велики број квалитетних и занимљивих радова који су били представљени на овом скупу, а у жељи да они буду доступни што већем броју заинтересованих наставника, сматрали смо да би било најбоље све радове објавити у бројевима 1 и 2 часописа *Иновације у настави* за 2010. годину.

Редакција часописа *Иновације у настави* и даље ће настојати да окупља лингвисте и методичаре наставе страног језика и књижевности, подстиче их да другима саопштавају резултате својих истраживања и практичних искустава, надајући се да ће тако допринети како развоју методике као науке, тако и унапређивању наставе.

др Ана Вујовић



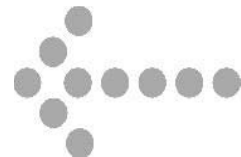
Jeanny Prat¹

**Université Claude Bernard Lyon¹
Site IUFM de l'Ain à Bourg-en-Bresse**

**Оригинални
научни рад**

Y a-t-il, pour un futur professeur des écoles, une spécificité à enseigner une LE en primaire?

(Le cas de professeurs des écoles en formation initiale sur un Site de l'IUFM de l'Académie de Lyon)



Résumé: La mise en place des langues étrangères dans les écoles primaires en France s'est faite en 1989 sous la forme d'une « expérimentation contrôlée » ; l'apprentissage d'une LE a finalement été intégré aux nouveaux programmes de l'école primaire française en 2002, et l'épreuve orale de LE au concours de recrutement des enseignants de primaire, précédemment optionnelle, n'a été rendue obligatoire pour tous les candidats que très récemment, en 2005. Durant toutes ces années depuis 1989, une question est constamment revenue, celle de la maîtrise par les enseignants du primaire dits « polyvalents » d'une langue étrangère pour pouvoir l'enseigner. Un travail de recherche compréhensive mené en 2004/2005 a montré une certaine insécurité de futurs professeurs des écoles qui ne se croient pas capables d'enseigner une langue étrangère. La seule véritable spécificité de l'enseignement d'une langue étrangère : la LE est l'outil utilisé pour enseigner (= conduire les apprentissages de) « LE », autrement dit elle est à la fois son moyen et sa propre fin – une situation paradoxale inconnue dans l'enseignement des autres disciplines, une spécificité intrinsèque du savoir « LE » comme discipline à enseigner.

Mots clés: langue étrangère, primaire, professeurs des écoles.

C'est dans la perspective relativement proche de la „disparition des frontières“ et de la „mobilité des biens et des personnes“ (1993, mise en place de l'Union Européenne) que les langues vivantes étrangères ont été introduites à l'école élémentaire en France en 1989, il y a maintenant 20 ans.

Cette introduction s'est d'abord faite sous la forme d'une „expérimentation contrôlée“ dans les

deux dernières années de l'école primaire (8 à 10 ans). Arrivant 15 ans après un rapport de l'inspection générale (1974) aux préconisations non suivies d'effet et la disparition même d'une langue étrangère dans la formation initiale des futur(e)s instituteurs et institutrices², cette mise en place

² dans les ENI, Ecoles Normales d'instituteurs/institutrices, intégrées depuis le début des années 90 dans les IUFM

¹ jeanny.prat@iufm.univ-lyon1.fr

accompagnée d'une obligation d'„habilitation“³ a généré chez les enseignants des écoles alors en exercice au mieux de fortes craintes, au pire un refus d'assurer cet enseignement.

La décennie 90 a vu plusieurs tentatives de déploiement des langues étrangères dans le primaire, en deux sens : couvrir rapidement toutes les classes des deux dernières années, en faisant pour cela appel à de nombreux intervenants extérieurs aux écoles⁴, puis remonter annuellement dans les tranches d'âge (7-8 ans, puis 6-7 ans etc.).

L'apprentissage d'une langue étrangère a été officiellement intégré au programme de l'école primaire française en février 2002, premiers textes officiels de l'Education Nationale française à intégrer la référence aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner évaluer* (2001), en indiquant que le niveau A1 devrait être atteint en fin d'école primaire (à l'âge de 10 ans).

Au cours de cette même décennie 2000, l'épreuve orale de langues étrangères aux concours de recrutement des futurs professeurs des écoles⁵ est passée d'optionnelle à obligatoire (2005), tout en changeant de nature⁶.

S'il est une question qui est demeurée permanente à travers les évolutions de cette mise en place progressive, c'est bien celle de la maîtrise,

3 vérification du degré de maîtrise orale personnelle dans la langue étrangère concernée

4 l'obligation d'„habilitation“ les concernait tous sauf les professeurs de langues étrangères du secondaire (collèges, lycées)

5 Ce vocable a remplacé celui d'instituteurs/institutrices au début des années 90 avec l'élévation du niveau de recrutement à la licence, comme pour les professeurs des collèges et des lycées, une revalorisation salariale, et la volonté d'une formation commune de tous les enseignants au sein des IUFM.

6 Constituée jusque-là de deux volets, l'un didactique, l'autre linguistique, l'épreuve ne comporte plus aujourd'hui que ce second volet.

par les enseignants du primaire dits „polyvalents“, d'une langue étrangère pour (pouvoir) l'enseigner :

- principalement à travers l'„habilitation“ exigée, terme présent dès les premiers textes officiels en 1989 mais au contenu clairement cadré en octobre 2001 seulement, c'est-à-dire quelques mois avant l'intégration de ce champ disciplinaire dans les programmes de l'école primaire française - où ce dispositif n'apparaît d'ailleurs pas;
- mais également dans les réactions spontanées des professeurs des écoles, ceux de l'époque comme ceux en formation professionnelle initiale aujourd'hui. Leur plus ou moins forte réticence s'exprime généralement sous la forme d'une relation directe de cause à effet du type „je ne suis pas capable de parler cette langue, donc je ne peux pas l'enseigner“.

C'est la persistance de cette réticence qui nous a intriguée et a constitué le point de départ en 2004-05 de notre étude du rapport au savoir „langue étrangère (LE⁷)“ des futurs enseignants de primaire en France :

- faisaient-ils une différence entre le champ disciplinaire „LE“ et les autres champs disciplinaires, le voyaient-ils comme une discipline à part?
- y avait-il un lien entre leur rapport personnel, d'une part, et leur rapport professionnel naissant, d'autre part, à ce savoir?

C'est pourquoi nous avons cherché à connaître et comprendre les représentations qu'ont les professeurs des écoles de l'enseignement d'une langue étrangère en primaire, et plus particulièrement, les liens qu'il peut y avoir entre les pro-

7 Pour la suite de l'étude, LE représentera une langue étrangère au sens intrinsèque, et „LE“ le champ disciplinaire en tant que savoir.

fil des professeurs des écoles stagiaires⁸ et leurs représentations des compétences professionnelles nécessaires et/ou suffisantes pour enseigner une langue étrangère en primaire.

L'étude a été réalisée en deux phases successives et s'est appuyée sur un échantillon de 160 professeurs des écoles stagiaires (PE2), ceux/celles en formation initiale sur le site IUFM de l'Ain à Bourg-en-Bresse en 2004-05.

La première phase a consisté en l'étude des 141⁹ fiches de renseignements pour l'„habilitation“ en langue(s). L'utilisation de l'analyse de contenu thématique catégorielle¹⁰ a permis de retenir comme discriminants, pour établir une typologie de profils, les 6 indicateurs suivants:

- le fait de détenir un diplôme et/ou une certification en Langue, d'origine française (Licence ou Maîtrise (LLCE ou LEA¹¹), DCL¹², CLES¹³) ou étrangère (par exemple les *Cambridge ESOL Exams*, le *Deutsch Zertifikat Prüfung*¹⁴, etc., même si passé en France);
- des séjours à l'étranger;
- des expériences d'enseignement en Langue;

8 un stagiaire est un étudiant qui a réussi un concours de recrutement pour être enseignant, qui est en formation professionnelle initiale en alternance (donc avec une part d'exercice sur le terrain) et qui est déjà rémunéré comme fonctionnaire

9 une fois ôtées les 19 fiches inexploitable ou manquantes

10 analyse qualitative, non statistique

11 LCE : Langues, Littératures, Civilisations Etrangères – LEA : Langues Etrangères Appliquées.

12 DCL : Diplôme de compétence en Langue, cf. <www.d-c-l.net>

13 CLES : Certificat en Langue de l'Enseignement Supérieur, cf. <www.certification-cles.fr>

14 Pour avoir une vision actuelle des différentes possibilités en différentes langues, on peut consulter <<http://www.alte.org/framework/table.php>> sur le site de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*)

- le choix de l'Option 2 Langue au CRPE;¹⁵
- la situation du PE2 au regard de l'„habilitation“ en langue(s)
- le fait de demander à être habilité en plus d'une langue.

Cette première partie de l'étude a permis de qualifier de profil „ordinaire“ le cas minimal le plus fréquemment représenté dans l'échantillon : 2 langues étrangères étudiées au cours de la scolarité secondaire (en Collège puis Lycée), aucun diplôme en LE, etc., c'est-à-dire un élève à scolarité ordinaire, qui a fait des études supérieures et à Bac + 3 a choisi de se présenter au CRPE, et qui l'a obtenu un ou deux ans avant le début de l'étude.

A l'intérieur de cette catégorie de profil „ordinaire“, qui représente près de deux-tiers¹⁶ de la cohorte de PE2 étudiée, il a été possible de distinguer plus finement entre profil „ordinaire +“ et profil „ordinaire -“, où ce qui fait la différence, c'est le fait de manifester ou non une volonté d'être habilité dans une langue.

A l'opposé, un profil „extra-ordinaire¹⁷“ se démarque nettement des deux précédents, dans un sens ou dans l'autre. De la même manière, une distinction a pu être établie entre profil „extra-ordinaire +“ (remarquable par le nombre et la variété d'éléments d'information au regard des LE) et profil „extra-ordinaire -“ (aucun élément d'information relatif aux LE) – ses deux sous-catégories se partageant à peu près également¹⁸ le tiers restant de la cohorte.

A l'issue de cette première phase, un certain nombre de PE2 représentatifs de ces catégo-

15 CRPE: concours de recrutement de professeurs des écoles

16 Cela peut être purement conjoncturel puisque l'échantillon ne recouvre qu'une seule année universitaire.

17 comme libellé de catégorie, donc différent de „extraordinaire“ qui relève du langage commun.

18 Cela peut être également purement conjoncturel.

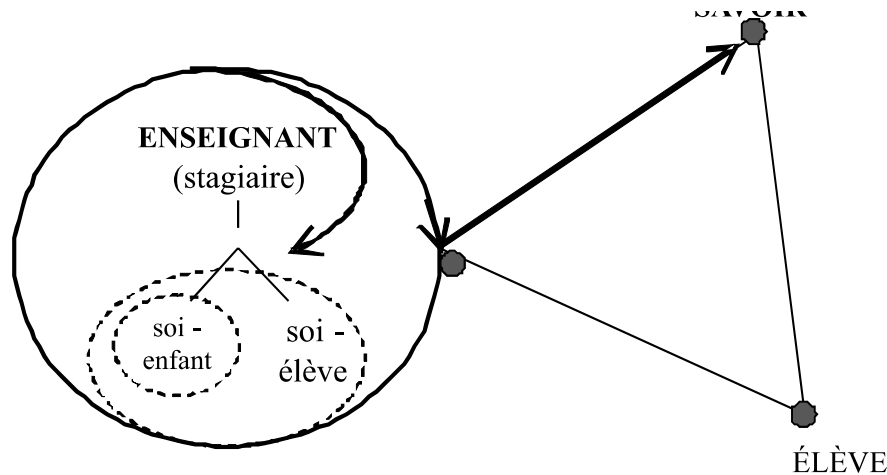


Figure 1. Essai de découpage du sujet (PE stagiaire) dans son rapport au savoir (toutes disciplines, scolaires).

ries de profils¹⁹ ont été sollicités dans la perspective d'une approche clinique. Huit ont finalement participé à des entretiens semi-directifs. Le choix méthodologique ayant été de conduire ces entretiens par paires d'enseignants stagiaires, les 4 appariements ont été faits de manière à obtenir un contraste semblable entre les deux éléments de chaque paire.

Ces 4 entretiens par paires de pairs ont été délibérément conduits à un moment particulier de l'année, la 3^{ème} semaine de juin, en fin de formation professionnelle initiale donc, et à ce moment charnière où les stagiaires commencent de penser à leur prise de poste à la rentrée suivante début septembre – et sont en pleine construction de leur identité professionnelle.

C'est pourquoi le canevas d'entretien a comporté deux parties partant chacune du présent (l'année en cours, de formation professionnelle initiale), la première demandant un retour du sujet vers son passé en tant que personne / élève, et la seconde lui demandant de se projeter dans un

avenir très proche en tant que personne /enseignant (Figure1).

L'ensemble de l'étude s'appuie sur les travaux de Bernard CHARLOT et de l'équipe ESCOL²⁰ essentiellement, laquelle procède à „une analyse en termes de différences [entre les élèves] dans le rapport au savoir et à l'école [...] [et] se centre sur les situations, les histoires, les conduites, les discours“ (CHARLOT, 1997 : 17), dans la perspective qu'il nomme „sociologie du sujet apprenant“.²¹ Celle-ci s'inscrit plus largement dans le cadre de la psychosociologie, et peut recroiser par moments des travaux issus de la psychologie cognitive.

L'étude a épousé la posture épistémologique de CHARLOT qui oppose à „La théorie du handicap socioculturel [qui] pratique une lecture „en négatif“ de la réalité sociale, qu'elle interprète en termes de manques“ une analyse différente, celle

²⁰ Education, Socialisation et Collectivités Locales (département des sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis) (note de bas de page n°2, CHARLOT, 1997: 7)

²¹ L'adjectif apprenant n'est pas dans l'ouvrage de 1997, il apparaît un peu plus tard dans ses contributions à des ouvrages collectifs.

¹⁹ à la fois en termes de caractéristiques de profils et de fréquence dans l'échantillon

du rapport au savoir [qui] implique au contraire une lecture „en positif“ de cette réalité : elle s'attache à l'expérience des élèves, à leur interprétation du monde, à leur activité. [...] Pratiquer une lecture en positif, c'est prêter aussi attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque. [...] Essayer de comprendre l'échec comme une situation qui advient au cours d'une histoire, c'est considérer que tout individu est *un sujet*, si dominé soit-il. Un sujet qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage. (1997: 33-34)

Pour cette „sociologie qui doit étudier le sujet comme un ensemble de rapports et de processus“, Bernard CHARLOT convoque parmi „les sciences humaines qui traitent elles aussi du sujet : la psychologie [...], l'anthropologie [...], les sciences du langage [...]“²² et il précise pour ce qui est de la psychologie, qu'il s'agit de celle „qui pose comme principe que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre²³“ et que c'est là „un des principes de base de la psychologie clinique.“²⁴

En conséquence, „Tout rapport à soi est aussi rapport à l'autre, et tout rapport à l'autre et aussi rapport à soi.“, et ceci est, pour Bernard CHARLOT, „un principe fondamental pour comprendre l'expérience scolaire et pour analyser le rapport au savoir : l'expérience scolaire et, indissociablement, rapport à soi, rapport aux autres (aux enseignants et aux copains), rapport au savoir.“²⁵

L'analyse thématique catégorielle des dits recueillis par enregistrement audio au cours des 4 entretiens réalisés a fait émerger un certain nombre de traits en ce qui concerne l'existence ou non d'une spécificité de „LE“.

22 Ibid., p. 50.

23 Entendu pas seulement comme „un autre physiquement présent“ ainsi que le précise la note de bas de page dans cet ouvrage.

24 Ibid., p. 51.

25 Ibid., p. 52.

En ce qui concerne le rapport personnel au savoir, les entretiens conduits ont confirmé que la constitution d'une relation positive ou négative du soi-enfant à un champ disciplinaire, quel qu'il soit, se fait d'abord au sein de la famille (DEVELAY, 1996 : 46 – ESPINOSA, 2003 : 20) ou dans l'environnement social hors-école, que l'on peut considérer comme une sorte d'extension par rapport au milieu familial²⁶. A cet égard, il y a bien une spécificité de „LE“ dans la mesure où ce savoir n'est rencontré pour la première fois qu'à l'école, et en début de secondaire (vers l'âge de 11 ans)²⁷.

La constitution d'une relation positive ou négative du soi-élève à un champ disciplinaire quel qu'il soit, apparaît liée à trois dimensions (isolément ou en combinaison): souvenirs scolaires en général, résultats scolaires, façons de procéder (des enseignants qu'on a eus, de soi en tant qu'apprenant). Il n'y a pas de spécificité de „LE“ dans la mesure où „LE“ est mentionné par les sujets autant du côté positif que du côté négatif, tout comme les autres champs disciplinaires qu'ils citent spontanément ; c'est l'interaction affectif/cognitif qui est constante et qui détermine l'adhésion ou le rejet.

Comme pour les autres champs disciplinaires, si „LE“ a été vécu en milieu scolaire sur le mode d'un exercice obligatoire, d'une contrainte forte, alors ce savoir est coloré négativement. Le fait de „devoir parler en LE en classe“ émerge nettement là, parfois très fortement, en des termes violents, tout comme le constat, pour qui est allé à l'étranger, d'un énorme écart vécu entre „savoir scolaire“ (quasiment que de l'écrit) & „pratiques sociales de référence“ (de l'oral d'abord, et beau-

26 par exemple sport, dans, musique, théâtre ...

27 à quelques très rares exceptions près chaque année, comme pour la cohorte étudiée d'ailleurs. Il faut noter un changement récent dans la mesure où commencent d'arriver en formation professionnelle initiale les premières cohortes d'étudiants lauréats du CRPE ayant eux-mêmes bénéficié en tant qu'élèves, dans les années 1990, d'un apprentissage de LE en fin d'école primaire.

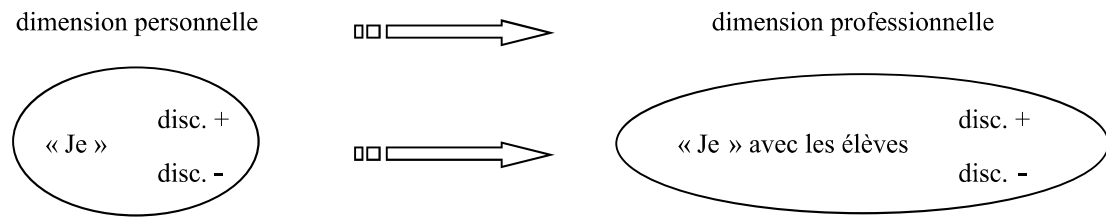


Figure 2. Du personnel au professionnel : une relation a priori « de cause à effet ».

coup d'oral) – ce qui serait peut-être à lier avec le „je ne suis pas capable de parler cette langue, donc je ne peux pas l'enseigner“ si souvent entendu depuis 1989 et point de départ de notre étude.

Bien que deux champs disciplinaires aient été mentionnés de façon récurrente par les sujets de cette étude du côté négatif, et que „LE“ soit l'un d'eux - coïncidence ? - de manière globale, „LE“ ne semble donc pas une discipline à part en ce qui concerne le vécu et son impact dans la construction du rapport à ce savoir.

En ce qui concerne le passage du rapport personnel au savoir au rapport professionnel à ce même savoir, „LE“ n'est pas une discipline à part quand l'analyse des dits recueillis fait apparaître une conception purement procédurale de „apprendre“.

Et il n'y a pas de spécificité disciplinaire pour les sujets pour lesquels le rapport personnel à un savoir était déjà très positif, ou négatif, „LE“ compris.

Il n'y a pas non plus de spécificité de „LE“ si ce qui fait obstacle à la construction d'un rapport positif au savoir est une conception procédurale de „apprendre“ (cf. précédemment) doublée d'une conception de „enseigner“ applicationniste (de l'ordre du „être comme“, „faire comme“, ou „ne pas être/faire comme“, un enseignant qu'on a eu en tant qu'élève et qu'on a vécu comme négatif) – une sorte de „caméléon-ite“, quelque chose en tout cas de l'ordre du statique.

Ou lorsque le sujet est pris dans un conflit entre son „rapport personnel au savoir“ et son „rapport institutionnel au savoir“.

De même quand „compétence professionnelle“ est initialement définie par les sujets interviewés comme „compétence dans la discipline“, et que ceci est donné comme „savoir faire“ soi-même dans (la discipline - un minimum, disent tous les sujets interviewés), „avoir“ des connaissances sur (la discipline), „être“ (musicien, ou ... anglophone!) Si spécificité de „LE“ il y a, alors on la trouve dans la présentation spontanée par les sujets de „savoir faire en LE“ comme „savoir parler“, et que ce „savoir parler“ recouvre „prononcer“, „parler avec quelqu'un“ - ce qui se limite donc à l'une des quatre compétences ou habiletés langagières (l'expression orale), et même à seulement quelques aspects de celle-ci.

Il n'y a pas non plus de spécificité de „LE“ pour celles des sujets interviewés pour lesquels le passage du rapport personnel à un savoir à un début de rapport professionnel à ce même savoir est de l'ordre du dynamique.

Un sujet peut en effet, au travers de ses premières expériences professionnelles sur le terrain en tant que professeur stagiaire:

- (re-)découvrir positivement une discipline antérieurement vécue négativement au plan scolaire;
- réaliser, ou envisager, un renversement positif (*Figure 3*);
- et/ou trouver des points d'appui inter- (contenu ou savoir-faire commun à au moins deux disciplines), pluri- (croisement d'au moins deux disciplines, souvent dans une conduite ou démarche de

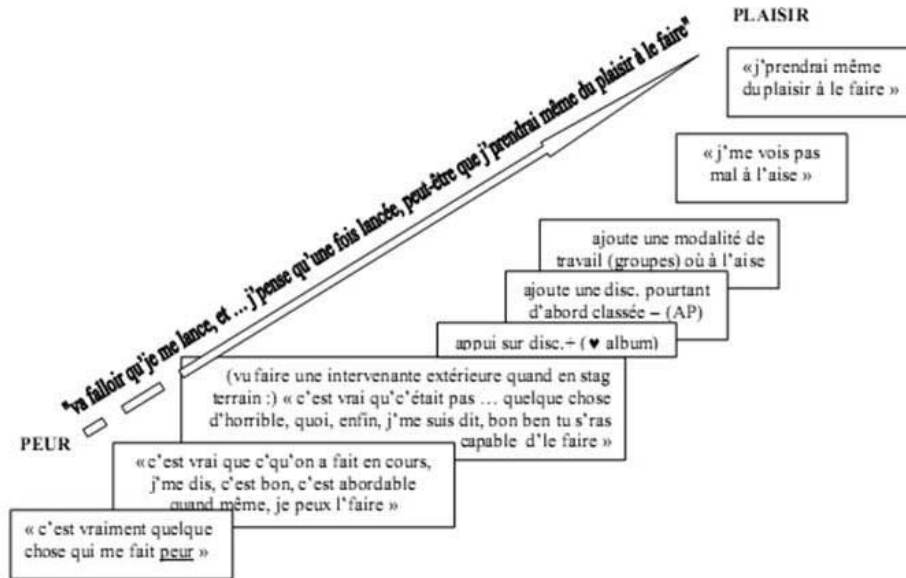


Figure 3 . Quand enseigner une LE, c'est possible : d'une émotion négative dite à une émotion positive envisagée.

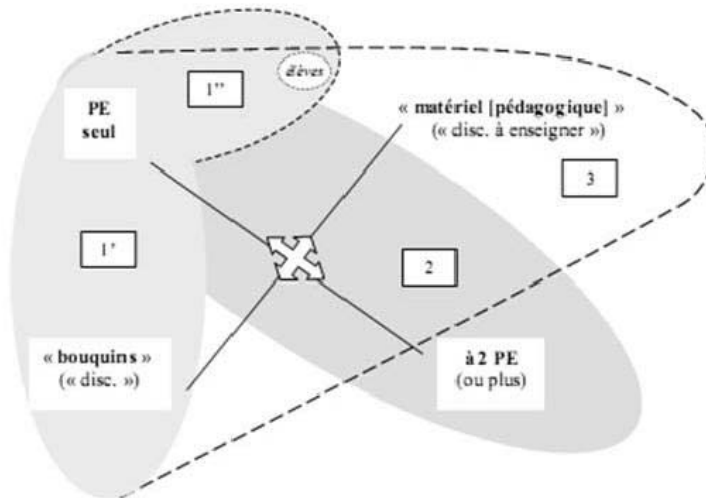


Figure 3 .Essai de modélisation des points d'appui déclarés.

2 axes : un axe « enseignant(s) » et un axe « ressources documentaires ». La numérotation est dans l'ordre d'apparition dans l'entretien avec la paire B. Les « élèves » sont en perspective, B2 proposant une sorte d' « alliance des savoirs » entre elle et eux (Musique).

projet) et/ou trans-disciplinaires (étude d'un album, conduite de travaux de groupes), pour dépasser la réticence initiale à enseigner une discipline.

Ceci vraisemblablement si la blessure narcissique originelle par rapport au champ disciplinaire concerné, „LE“ compris, n'a pas été trop forte.

A un moment, l'une des huit sujets interviewés donne „écouter“ et „communiquer“ comme la compétence professionnelle qui traverserait, dépasserait, transcenderait, toutes les disciplines – une compétence méta-disciplinaire en quelque sorte, voire une méta-compétence, peut-être LA compétence professionnelle²⁸. Mais elle ne voit pas le lien possible avec une caractéristique propre, une particularité, de LE : celle-ci est l'outil utilisé pour enseigner (= conduire les apprentissages de) „LE“²⁹. Autrement dit, LE est à la fois son moyen et sa propre fin – une situation paradoxale inconnue dans l'enseignement des autres disciplines³⁰, puisque cet enseignement se fait dans la langue commune partagée, la langue de scolarisation – une spécificité intrinsèque alors, du savoir „LE“ comme discipline à enseigner.

A l'issue de cette étude, quelques pistes semblent s'ouvrir, pour la formation et la recherche.

Passer de l'état d'élève à l'état d'enseignant, devenir enseignant, revient à passer d'un rapport personnel au savoir à un rapport professionnel à ce même savoir, et cela semble bien lié pour com-

mencer à la conception de l'„apprendre“ chez un sujet donné.

Etre amené à analyser sa propre conception de „apprendre“ pour se construire une conception de „enseigner“ semblerait pouvoir permettre que s'opère le changement d'„identité“ espéré (au-delà donc d'un seul changement d'état), permettre l'élaboration d'une conception de la compétence professionnelle (globale) comme la capacité à conduire des apprentissages (quelle que soit la discipline concernée), c'est-à-dire un passage du „savoir faire soi-même un minimum“ pour „faire soi-même devant“ les élèves“, à „faire faire“ par les élèves ou „faire avec“ les élèves“.

Dans la mesure où ce genre d'entretiens semi-directifs par paires de pairs³¹, sorte d'inter-auto-confrontation, permet un travail clinique (travail sur soi), différent de l'habituelle „analyse de pratiques“ (didactico-pédagogiques, ou psycho-pédagogiques), un impact formatif en psychosociologie des apprentissages a pu être observé, dans cet aller-retour réflexif entre „avoir appris“ (soi-même) et „(avoir à) faire apprendre“ (par d'autres), de l'ordre de la déstabilisation des représentations personnelles dans l'interaction verbale entre pairs (effet „boucle de rétroaction“). Il a en effet pu être observé par exemple un début de prise de conscience de la différence entre „pratiquer un sport“ et „enseigner l'E.P.S.“³², ou entre „être musicien“ (entendu par ces sujets-là comme „pratiquer (soi-même) un instrument“) et „enseigner la musique“, également l'émergence d'une interrogation du type „peut-on dire „pratiquer les maths“? „pratiquer les sciences?““.

En termes de dispositif de formation professionnelle (initiale, ou continuée sur la première année d'exercice), il pourrait peut-être alors être imaginé la conduite de tels entretiens en paires de pairs comme une forme d'accompagnement

28 au sens de „trans-professions“

29 Une constance dans cette utilisation est en tout cas l'attendu implicite de nombre de professeurs stagiaires (en primaire ou secondaire). Etant aussi celui de formateurs, d'inspecteurs, il semble donc à tous être l'attendu institutionnel – il est en tout cas considéré comme tel.

30 disciplines non-linguistiques - et en mettant à part les moments d'enseignement où FR (le français la langue de scolarisation) est l'outil utilisé pour enseigner „FR“, situation qu'aucun des sujets n'évoque.

31 au plan professionnel, en tant qu'enseignants débutants, indépendamment de leurs âges et trajectoires de vie

32 Education Physique et Sportive

individualisé, un tutorat particulier, pour aider à construire chez enseignants débutants ce qui semble être le „socle commun“ de l'identité professionnelle : une conception étayée de „apprendre“.

Chez certaines des sujets interviewés, la capacité à rebondir (en établissant des „ponts“ entre disciplines, en utilisant les mêmes techniques dans différentes disciplines, ..., pour aller vers la discipline pour laquelle on manifestait de la réticence initialement, „LE“ comprise) permet de penser qu'une résilience en quelque sorte est possible. Cette attitude proactive est peut-être liée à une capacité à „apprendre à apprendre“³³, donc à une certaine conception de „apprendre“. Peut-être aussi avec le degré de confiance en soi atteint par le sujet à ce moment charnière où il passe de l'apprenant qu'il a été à l'enseignant qu'il sera – avec un effet en boucle (et en décalé) sur le concept de soi (professionnel).

Il se pourrait donc bien qu'un enracinement véritable de la formation professionnelle des futurs enseignants doive davantage à un travail sur soi qu'à la juxtaposition de techniques par disciplines.

Une piste pour la recherche semble par ailleurs s'ouvrir, avec des implications pour la formation universitaire et professionnelle³⁴, au point de jonction avec „communiquer“, qui serait donc, selon au moins un des 8 sujets de l'étude (et selon nous), LA compétence professionnelle transdisciplinaire pour un enseignant.

„Communiquer“ serait en quelque sorte le lieu géométrique en termes de compétence professionnelle. Etre capable de „communiquer en situation professionnelle d'enseignement“ signifierait alors „maîtriser la compétence langagière profes-

sionnelle“, et celle-ci serait „la capacité à communiquer (oralement) dans la situation professionnelle particulière qu'est la conduite d'apprentissages (en milieu scolaire)“.

Dans cette perspective, la langue cible (LE) utilisée pour la conduite d'activités de langage (dans la langue cible) par les élèves pourrait alors être considérée comme étant la „langue cible professionnelle“ a minima de l'enseignant. Ceci serait valable pour un enseignant de primaire polyvalent comme pour un enseignant de secondaire monodisciplinaire³⁵, bien que plus immédiatement visible pour un enseignant de primaire.

Il s'avèrerait alors intéressant de caractériser la langue cible (orale) de la conduite de classe, „langue cible fonctionnelle de la classe“. Cela pourrait permettre de :

- distinguer „compétence langagière professionnelle“ pour l'enseignement d'une langue-culture, de „performance langagière personnelle“ dans cette langue
- sortir d'une conception de „LE de communication générale“, de l'âge de 6/7 ans jusque dans l'enseignement supérieur, pour aller vers „LE de communication en situation professionnelle d'enseignement“
- établir, dans la conception de modules de formation au niveau des études supérieures, une progressivité des degrés de maîtrise nécessaires en LE pour enseigner „LE“ en LE.

C'est pourquoi nous réfléchissons actuellement à la participation de sujets à une étude de leurs propres „pratiques de savoir en situation“³⁶ avec les outils de l'analyse du travail (en-

33 Cf. l'ouvrage séminal de Philippe CARRE, *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir* (Dunod, 2005).

34 ou professionnelle au niveau universitaire, en Licence, et surtout au cours de Masters „Métiers de l'enseignement et de l'éducation“ (intitulé provisoire, dans le cadre la réforme actuellement en cours en France)

35 Les enseignants du secondaire en France sont considérés comme mono-disciplinaires, même s'ils enseignent l'histoire-géographie, ou la physique-chimie.

36 CHARLOT, in BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE, MOSCONI, 1995: 150.

seignant). Nous pensons qu'une telle étude, qui se situerait donc au croisement de la didactique professionnelle et de la didactique des langues-cultures, pourrait avoir un double effet de levier dans la perspective du nécessaire changement des pratiques d'enseignement de LE:

- en informant les enseignants chargés de la conception de modules de formation LE au niveau universitaire, par l'élaboration d'un „niveau-seuil“ de „compétence langagière (orale) professionnelle“;

- en rendant possible une forme de résilience chez des sujets réticents vis-à-vis de LE.

Il est en outre vraisemblable qu'une telle réflexion ne concerne pas que la langue étrangère mais aussi la langue de scolarisation (le français en France), et qu'un élargissement soit par ailleurs possible vers „la langue (orale) utilisée par toute personne en situation de communication professionnelle“, par exemple dans les métiers de médiation culturelle ou scientifique.

Références bibliographiques

- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E., Perrenoud, Philippe (Eds.). (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 3^{ème} édition.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clerc, F. (1996). Les savoirs professionnels des enseignants. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, (sous la direction de) *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 301-331). Paris : L'Harmattan.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à la formation*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Prat, J. (1995). L'anglais, une langue vivante avant d'être étrangère. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (pp. 163-177). Paris: ESF collection Pédagogique.
- *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et Pratiques*. 6^{ème} Colloque international de la CDIUFM. Arras: IUFM du Nord-Pas-de-Calais, 2-4 mai 2007.

Жани Прат,

Универзитет Клод Бернар Лион, Француска

Институт за образовање наставника у Лиону, одељење у Бург-он-Бресу

ПОСТОЈЕ ЛИ СПЕЦИФИЧНОСТИ КАДА ПРОФЕСОР РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ПРЕДАЈЕ СТРАНИ ЈЕЗИК?

**(Случај будућих професора разредне наставе
на обуци на Институту за образовање наставника у Лиону)**

Ово саопштење износи резултате истраживања унетих у рад обрађен 2008. године на Универзитету Лимјер Лион 2, у оквиру мастер програма Истраживања у образовним наукама.

Година 1989. је из више разлога значајна за историју образовања у Француској. Пре свега, изласан је закон по којем је и образовање наставника у основној школи подићнуто на ниво какав има образовање наставника у средњем образовању, а оформљени су и Институтути за образовање наставника (IUFM) као самосталне високошколске установе на којима ће се припремати сви наставници. Оваква одлука потврдила је вољу да се прекине са дошаташњом праксом и да се свим наставницима пружи једнак ниво образовања.

Исте године страни језик уведен је у основне школе (на узрасћу до 10 година). Било је оваквих покушаја и раније, још од седамдесетих година, али нису их пратила истраживања, па је чак страни језик био нестало из програма виших школа у којима су одувек образовани учитељи (Ecoles Normales).

Увођење страног језика у основне школе спровођено је најпре као „контролисани експеримент“, а сви професори разредне наставе су морали проћи проверу знања страног језика да би га сами могли предавати. Због недостатака кадра, прибегавало се тражењу наставника изван школе или одлаћању постојеће ове наставе на последња два или три разреда основне школе (на узрасћу од 8 до 10 година).

Учење једног страног језика коначно је унето у програме француских основних школа 2002. године, док је обавезан испит из познавања страног језика на конкурс за упис у Институтути за образовање наставника уведен тек 2005. (до тада је био факултативан).

Од 1989. године стално се поставља питање особљености професора разредне наставе да предају страни језик. То питање поставља се све до данас, како у званичним текстовима, тако и међу самим професорима разредне наставе који сматрају да не могу предавати страни језик пошто га и сами не говоре довољно добро.

Управо ово је била тема наше истраживања које је обухватило 141 испитаника и било обављено у четири разговора по паровима. Једна од полазних хипотеза била је да испитаници праве разлику између страног језика као наставног предмета и других наставних предмета, као и да постоји веза између њиховог личног и професионалног односа према познавању те дисциплине.

Што се тиче личног односа према некој дисциплини, изгледа да не постоји никаква специфичност у поређењу страног језика са осталима, јер је, без обзира на породични, ванпородични или школски контекст првог сусрета са неком дисциплином, за њено прихватање или одбацивање значајна интеракција афективног и когнитивног (постоји, ипак, мала разлика ако се са учењем страног језика почело тек у школи, на почетку средњег образовања – са 11 година).

Без обзира на то о којој је дисциплини реч, развија се трајни негативни однос уколико је оно што је у школи рађено доживљавано само као вежбање или принуда. Постоји, међутим, поново мала специфичност везана за стране језике, а то је свест о огромној разлици између онога што се ради у

школи (и што је углавном везано за писање) и онога што захтева друштвена пракса (а што је углавном усмено).

Нема разлике ни у преласку са личној на професионално знање, јер је без обзира на дисциплину која се предаје у основи свега појам „учења“; оно што би могло представљати пререклу је појам „знања о“, а не појам „умења у“ или „са“. Треба имати у виду да поновни, позитивни сусрети са неком дисциплином која је раније неадекватно доживљена може да преокрене ту тенденцију.

Не постоји специфичност стране језика ни када је реч о рационализацији узрока и последице између личне и професионалне димензије, ни у дефиницији „професионалне компетенције“ као „минимума личној умења у дајој дисциплини“.

Која је онда истинска специфичност стране језика?

Страни језик је средство које се користи у настави (заправо у вођењу учења), другим речима он је уједно и начин и циљ – парадоксална ситуација непозната у настави других дисциплина, специфичност самостојна знања стране језика као наставној предмету.

Изгледало је да се сада указују смернице израживања, са последицама на универзитетско и професионално оспособљавање, до тачке спајања са „комуницирањем“ које би било (према нашем мишљењу) трансдисциплинарна професионална компетенција, на извесан начин професионална мета-компетенција: „комуницирање“ у настави као професионалној ситуацији. Требало би дефинисати језик вођења наставе, функционални језик у разреду, „коришћење циљној језика за вођење активности од стране ученика“ као „професионалној језика“ наставника.



Zdzislawa Zaclona¹, PhD, Izabela Zaclona
State Higher Vocational School in Nowy Sącz

Оригинални
научни рад

Practical approach towards teaching English to young adult dyslexic students



Summary: *The article presents the research carried out in a secondary school with respect to the problem of dyslexia in learning and teaching English. It also provides foreign language teachers with a variety of teaching techniques concerning the improvement of speaking, writing and reading skills among young adult dyslexic students as well as the implementation of dyslexia-friendly vocabulary teaching techniques. Above all, the article serves as a proof supporting the hypothesis: Successful teaching English to young adult dyslexic students while teaching everyone – Mission possible.*

Key words: *adult dyslexia checklist, Jordan Written Screening Test, Jordan Auditory Screening Test, dyslexia-friendly teaching techniques, research.*

Introduction

Modern foreign languages constitute an indispensable part of Polish education system which means that all students in spite of their abilities towards foreign language learning or personal preferences have to study them in order to receive secondary school graduation as in accordance with the assumptions of education system in Poland each secondary school student is obliged to take a written and oral school - leaving exam (in Poland defined as Matura) in one of modern foreign

languages. It is easy to predict that most students, also the dyslexic ones, will certainly choose English language as the subject they want to be tested on. The truth is that being deprived of favourable learning conditions throughout school years, students with dysfunctions have little chance of success. The authors of the article conducted a research among secondary school students directed at acquiring substantial knowledge concerning the percentage of dyslexic students (within a group of 133 individuals) as well as the types of dyslexics. On the basis of the research, suitable dyslexia-friendly teaching techniques have been implemented to enhance students' learning abilities as far as English language is concerned.

¹ probriw@pwsz-ns.edu.pl

Adult dyslexia checklist – the first step towards finding out dyslexic or dyslexia – prone students – procedure and materials

The research was carried out within one school year (starting in October) among 133 secondary school students learning English. Each student was given a set of 20 questions issued by The British Dyslexia Association². Twelve out of twenty questions were so called ‘sensitive’ ones which meant that if a student said YES to more than nine questions in general, it served as an indicator of dyslexia. However, the teacher should also look for YES answers to the ‘sensitive’ questions serving as strong symptoms of dyslexia. It turned out that out of 133 questioned students 106 students (79%) gave less than eight answers YES, 27 of them gave positive answers to more than nine questions (21%), 12% out of those 21% were students who gave YES answers to more than a half of ‘sensitive’ questions.

An interesting fact is that among the group of 12% of the students who displayed strong symptoms of dyslexia there were also those who had not been diagnosed as dyslexic. It should also be pointed out that the group of 79% students with fewer than eight positive answers included students diagnosed as dyslexic and having certificates issued by Psycho-Pedagogical Centers.

Although it is difficult to assume that the results of the questionnaire imply 100% of certainty that a particular student is a dyslexic, they constitute an adequate point of reference for an English language teacher as far as the choice of teaching techniques is concerned. Furthermore, the results of the questionnaire make the teacher more aware of the presence of students with the possibility of learning difficulties within a given class.

The next step was to check what kind of dyslexia prevails among the dyslexics or showing

signs of dyslexia students – visual or auditory one. Jordan Written Screening Test and Jordan Auditory Screening Test³ were used as diagnostic source. It turned out that the majority of students exhibited a combination of visual and auditory dyslexia which meant for the teacher the introduction of such teaching techniques that would apply to both groups.

Subjects of the research and experiment

The subjects of the research and an experiment were students attending one of Polish secondary schools taught by one of the authors of the present paper. The age of the students described in an experiment ranged from 16 to 19 years old. Substantial number of them, although diagnosed as dyslexic were not provided with any additional help or remedial classes during the previous years of studying English. They encountered problems with writing tests, reading as well as memorising vocabulary which of course resulted in low marks at the end of the school term or at the end of the year (usually D or E). Neither did the implementation of traditional teaching methods not apply to their needs nor bring the expected results. On the contrary, years of such education brought nothing but frustration and apathy on the side of students with learning disabilities. It might be assumed that for a such state of things not only are foreign language teachers to blame but also Polish education system which caters to the needs of dyslexic students only theoretically by means of a variety of brochures dealing with the subject of dyslexia and other learning disabilities.

Teaching principles

While teaching English to young adult dyslexic students, the teacher ought to be very sensi-

2 www.bda-dyslexia.org.uk/main/information/adults/a03check.asp

3 Jordan, D. (1972). *Dyslexia in the classroom*. Ohio: Columbus.

tive to students with learning disabilities, in this case with dyslexia, from the very first encounter with the students. It is essential to assure them that the teacher is ready to provide support and co-operate. Teaching programme for a group of dyslexic students was accommodated to their needs in such a way that it was possible to teach the whole class as well. As it is usually the case, there are no remedial classes for dyslexic students in secondary schools (there is not enough time for that) so the whole experiment proved to have been even more challenging. English language teachers are usually very sceptical about introducing great changes in the course of foreign language teaching. Consequently, it was of vital importance to change the attitude of dyslexic students towards English language learning as well as to show to English language teachers that it is possible to teach students with learning disabilities while teaching non-dyslexic students at the same time. What is more, it is possible to achieve satisfying results.

Teaching techniques – enriching dyslexic students with self-confidence and real knowledge

One of the most powerful, however, underestimated tools is the power of motivation. It is very often suggested⁴ that the majority of students regard co-operation with the teacher as a significant factor influencing their process of learning and a level of success. Consequently some time has been devoted to:

- explain to the students the way their brain works and emphasise the importance of finding such styles of learning that would

enhance the learning process, make it more efficient and less tiresome;

- make students realise why they are really trying to learn English. The students were to write positive effects of knowing English together with negative aspects of not knowing it. The idea was to make students (especially dyslexic ones) see the reason for learning English, perceive it as a kind of investment in the future and not just as one of the school subjects they really hate.

Teaching vocabulary to students with visual and auditory dyslexia

The next step in the process of successful teaching English was to implement dyslexia-friendly vocabulary exercises and equip students with knowledge concerning learning techniques. By means of visual aids – pictures prepared by the teacher, ready-made flashcards were greatly appreciated both by the students and the teacher herself. Also, making use of suggestions given by a number of experts in the field of learning (Buzan, T., Davis, R., Birkenbihl, V., and others) considerably enhanced the effectiveness and the speed of dyslexic students' learning of English vocabulary. The most significant aspect of the implementation of a variety of word games, dictionary games, rhyming games and mnemonics was not to let the dyslexic student get bored and frustrated. On the contrary, the aim was to stimulate the student's memory and generate motivation for further learning.

4 Birkenbihl, V. (1999). *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*. Katowice: Wydawnictwo KOS,

Rose, C., Nicholl, M. (2003). *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku. (Accelerated Learning For the 21st Century)*. Warszawa: LOGOS,

Buzan, T. (2002). *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź: RAVI.

Sample activities

Activity 1.

Mind – maps - Multisensory learning of new vocabulary

A teacher writes a given theme e.g. COMPUTERS in the middle of the blackboard and asks students to make branches running in different directions and ended with all the vocabulary they can think of that is connected with the main theme. Not only does the whole activity improve the ability to memorise new words more easily but also stimulates aural (the students listen to the teacher and themselves), kinaesthetic (making notes, drawing pictures), and visual perception (watching one's own outcome of work).

Having created such a MIND-MAP the students are asked to watch it carefully for one–two minutes and try to remember as many lexical items as they can. Together with the teacher they check how many words they have managed to memorise. After that with teacher's support, students create simple sentences connected with computer items shown in the picture.

Activity 2

Making word cards

Students are asked to create word cards with particular lexical items on the subject of FREE TIME ACTIVITIES. This simple but extremely helpful and enjoyable teaching vocabulary technique has been used by the authors of some English course books as well as suggested by some English teachers⁵. Although, it is often used in case of younger students, it has proved to be suc-

5 Evans, V. (2001). *Set Sail*. Newbury: Express Publishing, Tomczyk-Jadach, M. (2003). *Nauczmy się uczniów uczyć – Jak skutecznie uczyć się słówek. Języki Obce w Szkole*. Vol. 5/2003, 82-86,

Birkenbihl, V. (1999). *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*. Katowice: Wydawnictwo KOS.

cessful in case of young adult students especially dyslexic ones. In pairs or in groups the students show to each other a chosen card which is either with a picture or a word (written in English or in Polish) depending which side of a card is shown. The student must guess the meaning of a lexical item either with the help of a picture or a meaning of a given word.

This activity can be done in pairs, which is probably the least stressful version for dyslexic students, but it can also be applied in groups of 3-4 as a sort of competition.

SAILING	ŻEGLARSTWO
---------	------------



On the other side of the picture the students write English written equivalent of a word, here SAILING.

Activity 3

Making use of vocabulary in real life context

The students are to create WEB PAGES concerning a given lexical area. Depending on the topic of the lesson, whether it was FOOD or CLOTHES the students usually in groups of 4 or 5 created such pages on pieces of cardboard paper. The task proved to be highly successful as far as learning new vocabulary was concerned. What is more, it prevented dyslexic students from bore-

dom and frustration. The students create food categories, under each category they write a set of items e.g. if it is FROZEN FOOD they write FROZEN CHIPS and draw a simple picture of it. In this way students acquire vocabulary that they may come across in real life using real context.

Activity 4

This activity is based on the procedure of symbol mastering suggested by a few authors⁶ according to which a given lexical item should be first visualised to be remembered successfully. A student comes across an unknown word, finds it in a dictionary or asks the teacher for its meaning. To be able to understand a given word fully, they talk about the word, the student creates a simple sentence with a new word or phrase. If it is possible students can draw simple pictures with them. They talk about the phrase or a word with their teacher. The teacher should try to encourage them not to treat a new item just as a set of signs but as a means to express their thoughts on a given subject in which a new phrase or word might prove to be useful.

The teacher asks students to close their eyes and create a mental picture with new words playing the leading roles. If they wish, they can discuss what they see. The teacher must provide the students with a number of opportunities to use a new word or phrase as often as possible. It is better to teach dyslexic students fewer vocabulary items but to be sure that the ones they have mastered can really be put into practice.

6 Davis, R. (2001). *Dar dysleksji*. Poznań: ZYSK I S-KA WYDAWNICTWO.

Rose, C., Nicholl, M. (2003). *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku*. (Accelerated Learning For the 21st Century). Warszawa: LOGOS.

Brzeškiewicz, Z., (1998). *Doskonalenie Pamięci*. Warszawa: Agencja Wydawnicza COMES.

Activity 5 Making use of mnemonics

It is commonly known that dyslexic students tend to overuse the activity of right hemisphere. If it is like that, why not make use of it. A good way is the implementation of mnemonics in the process of teaching new vocabulary⁷. One of the most popular memory helpers are acronyms – it is a word created out of the first letters of a word, phrase or sentence that we want to remember. For example: the order in which certain adjective categories go before the noun mainly **OPINION, SIZE, AGE, SHAPE, COLOUR, ORIGIN, MATERIAL** can easily be remembered if the students create a word out of the first one or two letters of each category. What they create is **OPSIASHCOM** which is a bit similar to the sound we make when we sneeze suddenly.

The opposite of acronyms are **acrostics**. The students make sentences out of the letters that a given word consists of. For instance: **CUTLERY** (a word that my students could not remember at all) – **Co Używamy Teraz Lepiej Etapami RYsować** (a sentence in Polish language). The whole sentence may not even make sense but this is the key to success. It is because it **DOES NOT** make sense at all, the students tend to remember it and eventually the word **CUTLERY**.

Mnemonic linking system⁸ deals with memorising new vocabulary by means of simple, usually absurd stories⁹ with the use of lexical items we want our students to remember. Take for instance *sitcom* and *soap opera* (sytkom in Polish) – **sytuacja komiczna** to była gdy to zobaczyłem mydło o nazwie **Soap** które uciekło mi do **opera** i tak powstała **soap opera** (entirely absurd Polish sentences).

7 Brzeškiewicz, Z. (1998). *Doskonalenie Pamięci*. Warszawa: Agencja Wydawnicza COMES.

8 Ibid.

9 Lorayne, H. (1999). *Superpamięć dla uczących się*. Łódź: RAVI.

Activity 6

Word-labelling and decision making

In this activity these are the students who make decisions as to which lexical items they want to learn first. Students work in groups of 4-5 (depending on the number of students in class).

The teacher makes sure that in each group there are not only dyslexic students but also non-dyslexic ones. It is significant for dyslexic students to be aware that they can always rely on somebody if they need any help.

The students use flashcards created by themselves on a given subject (e.g. FOOD, EMOTIONS AND FEELINGS, CLOTHES etc) or provided by the teacher. On the labels they have prepared in advance they write English names of different objects presented on a given picture (words which they already know) and in Polish words they would like to know in English. The whole group tries to find them in a dictionary or asks the teacher for help. The use of visuals helps dyslexic students associate a written version of a word with its visual presentation. Furthermore, the implementation of peer-teaching reduces tension and unnecessary stress that might appear when a dyslexic person encounters unknown vocabulary. Having labelled all lexical items on a given card students decide which for instance ten items they want to remember first and make sentences with them. They also mark labels with such words in blue. The rest of the labels are marked as green which means that this vocabulary should be remembered for the sake of a written test or any written work.

Activity 7

– ‘Look how much I already know!’

This activity proved to be particularly beneficial in case of dyslexic students. As an introduction to the vocabulary lesson concerning a given lexical field or before a new reading, the students look at the copies of the text (provided by

the teacher or in their course books) and highlight all the vocabulary items they know. In pairs or in threes students compare their results and teach one another any unknown words. Then the teacher listens to the results and teaches any necessary new items that students were unable to guess.

Such activity stresses students' knowledge rather than its lack. It definitely increases the morale, encourages the students to cooperate and ensures peer-teaching¹⁰.

Activity 8 – word chain associations.

In this activity the teacher after introducing new vocabulary asks the students to choose five items they like best for the time being. Having done that, they have to think what other word can be associated with the one they have chosen. For instance:

Restaurant – It makes me think of
.....

The activity is really enjoyable and ensures great fun. When dyslexic students encounter a new word it is only for a moment just a set of letters for them. However, when they have to associate it with something else, they immediately create a picture of it in their minds which is really helpful in memorizing new lexical items and turning them into active vocabulary¹¹.

Teaching speaking to dyslexic students – sample activities.

Speaking is one of the macro skills that poses as many difficulties to dyslexic students as other skills like, reading or writing. It is also a cause of stress and sometimes even frustration. Not only do dyslexic students report problems with ex-

10 Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge CUP.

11 Kumorowska, H. (2001). *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

pressing their thoughts but they also find it difficult to understand their interlocutors. Taking into consideration the fact that those students are to take an obligatory oral Matura exam (school leaving exam in Polish education system) in English, the teacher should pay particular attention to successful development of this skill.

Activity 1 – describing a picture.

This is a simple activity but it is always productive. So as not to make it extremely time-consuming, it is advisable to divide the class into groups of 3-4. Depending on the topic of the lesson, the teacher gives a picture to each group of students, asks them to describe it and try to answer the questions under the picture. This activity can either be done in the introductory phase of the lesson (but then students may sometimes be at loss for vocabulary or ideas) or at its productive stage. The teacher can also provide students with some useful words or phrases. As far as the pictures are concerned, they can be prepared by the teacher or, which may be more enjoyable, students can be asked to cut out of magazines one or two bigger pictures on a given topic¹². The teacher must limit the time that can be spent on the activity, approximately to 7 minutes. After that time, the students present their ideas to the rest of the class. Describing a picture is always enjoyable especially for adult dyslexic students. Also, it is very helpful for auditory dyslexics who really need this form of interaction, oral-aural interchange¹³. They stop feeling inhibited and are more eager to express their emotions and thoughts freely.

12 Gąsioriewicz-Kozłowska, I. (2004). *Język Angielski – Matura 2005*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne OMEGA.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge CUP.

13 Jordan, D. (1972). *Dyslexia in the classroom*. Ohio: Columbus.

Activity 2 – Tracking down picture differences.

Teacher divides the class into groups of 3-4. The students get the copies of two pictures; one of them shows people full of energy, practising some sports, whereas the other one – a fat person sitting on the sofa doing nothing. Their task is to compare the two pictures. They do not have to use very specific vocabulary but it is advisable that the teacher introduced some useful vocabulary or phrases beforehand. This activity differs from its popular version in which the pictures are almost the same and students just look for differences; it makes students think about differences stemming from the meaning of each picture, varied lifestyles each of them tries to evoke. It is thought-provoking even in case of students who think that they have nothing to say. In case of dyslexic students, it is essential that the task is purposeful. What's more, if they feel they are at a loss for ideas or words, they can always rely on other students or on the teacher.

Activity 3 – Be a journalist!

The students are divided into pairs. Their task is to interview each other asking a set of questions provided by the teacher on a given topic. To make the task even more enjoyable, the students are allowed to add their own questions connected with a given topic.

Examples of general ice-breaking questions:

Can you tell me about you family?

What are your hobbies and interests?

What do you do in your free time?

Can you tell me about the place you live? Is it a good place for young people? What can they do there?

Is there a person that you really admire?
Who is it?¹⁴

Activity 4 – topic balloons¹⁵

For this activity a set of balloons is needed, either cut out of paper or real ones. On each of them the teacher writes an interesting or controversial idea depending on the main topic of the lesson, for instance on EATING. The teacher divides the class into groups of 4-5. Each group chooses one topic and has about six minutes to discuss it and eventually agree with it or not. Finally, they present the topic to the rest of the class and they discuss it together with the teacher.

This activity enhances students' motivation and activation which is so significant in case of dyslexic students. It prevents from boredom and adds up variety to what is usually done in class. Peer-teaching plays significant role here, a dyslexic student is not left alone as there is always someone to rely on, sitting just next to them.

Suggested balloon topics:

- Eating is fun.
- Everyone should eat only healthy food.
- Everyone should eat what they like.
- Cooking is a waste of time.
- We like eating in restaurants.
- We only eat what we cook at home.

Activity 5 – Role-plays – Be a different person for a while.

Role-play is probably the only way of giving the students the opportunity to practise language while simulating real-life situations. Gener-

ally, secondary school students like to be someone else for a while. So as to make this activity more success-oriented and dyslexia-friendly the teacher can provide students with some useful language but not too much so as to leave enough room for creativity. The activity will be successful if the teacher gives careful and clear instructions on the task. A task, depending on the situation, can be done either in twos or threes¹⁶.

An example of a role-play:

Student A – you are a student who came to London and is looking for a flat. You have found an advertisement with a flat for rent. Phone this number – 0505 755 456 and ask about its location (you want a flat not far from the city centre), furniture (you need a lot of bookshelves), and the price for rent (you can only pay up to 400zł).

Student B – you want to rent the flat. Answer the student's questions. Tell him/her about the location – not far from the city centre, a bus stop, some shops in the neighbourhood, furniture – a big sofa, two bookshelves, a desk, the price – 550zł per month (media included)

Role-plays prepare dyslexic and non-dyslexic students for future oral matura exam, give them a chance to get used to situations they may encounter then and in real life, too¹⁷.

Activity 6 – Problem solving.

This activity is based on more or less problematic situation. The students in pairs have a problem to solve e.g. they are to organize a party and they have to decide which five or six ideas shown in the pictures are appropriate for a New Year's Eve party. The students are equipped with some useful words or phrases which might prove

14 Based on Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.

15 Based on Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press. p.36

16 Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge CUP.

17 Based on Gąsioriewicz-Kozłowska, I. (2004). *Język Angielski – Matura 2005*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne OMEGA.

to be helpful especially for dyslexic students to feel more secure.

Activity 7 – Let's chat for a while!

Students do not have to talk about very serious matters during the lesson. To make them more eager to use English, let them talk, from time to time, about some trivial matters. This can be something that they heard the previous day and they found it interesting. The students should spend about 5 minutes on this activity. Meanwhile, the teacher monitors the class, ready to help and encourage students to use English rather than their mother-tongue.

Eventually, the teacher may ask two or three students (and students who are willing to express themselves) to tell the rest of the class about the topic of their conversation. It is really great fun, linguistically profitable, and secondary school students really like it¹⁸.

Activity 8 – Three minute talks.

This is a great activity suitable for mixed ability classes. At the beginning of the term, the teacher gives the students a list of different topic. Their task is to choose one or two topics for a three minute presentation. The topics should be of different levels so that each student could find something for themselves. What must be taken into account is a fear factor, a fear of presentation in public which is especially common in case of dyslexic students. It happens very rarely but in such a situation the teacher may allow to prepare a presentation in pairs as a kind of ice-breaker. Three minute talk is a pleasant and less stressful way of getting dyslexic students accustomed to public speaking which they will have to face in the future during their final exams¹⁹.

18 Lewis, M., Hill, J. (1992). *Practical Techniques For Language Teaching*. England: Language teaching Publications.

19 Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Suggestions for three minute talks:

My hobby.

My plans for the future.

Sports in my life.

Soap operas – why I like/hate them.

..... is a role model to me.

Activity 9 – making use of drilling.

Drilling is a popular, however underestimated, way of practising speaking. Some teachers claim that it is only apparently communicative as the students may practice a given social language function without understanding what they are saying. It is the role of the teacher, though, to explain any unknown phrases in advance. Drilling for dyslexic students is a good opportunity to practise language and at the same time feel secure that are understood.

Example of drilling:

In pairs students read a dialogue with expressions that are used in the restaurant by the waiter and the customer. Students exchange the roles creating different dialogues by replacing words or phrases in bold with the ones under the dialogue. The teacher may suggest that students added their own phrases. The idea is to make the task more creative but at the same time to teach students particular communicative phrases to be used in the restaurant (based on Enterprise 1, Express Publishing).

Activity 10 - Describe – Ask to draw.

The teacher divides the students into pairs and gives each pair a set of two pictures. Each student has a picture that the other one cannot see. The task is to describe the picture to a student sitting next to and ask him/her to draw an identical one. The activity is definitely communicative. Not only is the vocabulary practised here depending on the topic of the lesson but also some grammar structures e.g. there is/are, have/has got etc.

It is important that the pictures were not very detailed as then the task instead of communication will only bring frustration which we want to avoid not only in case of dyslexic but also non-dyslexic students²⁰.

Teaching reading to dyslexic students – sample activities.

Reading comprehension in case of dyslexic students poses difficulties but they can be overcome by means of simple reading techniques enhancing better understanding. First of all, if we want dyslexic students to understand the text, we should not ask them to read out aloud as it brings just the opposite result. Furthermore, the teacher ought to show the students how to read efficiently and not be distracted while reading.

Activity 1 – be a faster and better reader!

The teacher asks students to look at a given text. Look at the title and accompanying pictures if there are any. Students make predictions what the text can be about. In this way they get a purpose for reading and are prepared in some way what to expect. The teacher asks them to read the text for the first time. Having finished, the teacher asks the students to read it once again but this time holding a sharpened pencil in their hands and moving it smoothly under each line of the text. Having done that, he asks the students about the speed and understanding of the text. Usually, the majority of students reports that they read much faster, they are more concentrated and surprisingly remember more information from the text²¹.

20 Harmer, J. (1998). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.

21 Buzan, T. (2002). *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź: RAVI.

Activity 2 – The KWL strategy.

Before reading the text, the teacher asks students just to look at the text, and at the title – ‘Stop being stressed’. Then the teacher asks students to draw a chart with three columns; in the first one they write what they know on a given topic, in the second one what they want to know and the third column is filled in after reading the text with information they have learned from it²².

Example of KWL chart on stress:

KNOW	WANT TO KNOW	LEARNED
Stress is a bad thing, it happens when I get nervous.	What happens to my body when I’m stressed?	We breathe deeply and our hearts beat faster.
Most people don’t like it.	How can I avoid it?	Make a list of things that make you feel stressed. Think how you can relax, start taking physical exercise. Make sure you sleep well and don’t go to late night parties.

Based on **FORMAT 1 – ‘Stop being stressed’**²³

Activity 3 – checking general understanding.

To prepare students for more detailed reading, the teacher can start working with the text by asking general questions at the very beginning, questions that dyslexic students can usually answer without any difficulty.

‘What is the text about?

Who was it written by?

Who was it written for?

What is the author’s intention?

22 Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press. p.70.

23 Pye, D. Kryszewska, H.(2002) *Format 1*, Macmillan Polska. p. 50-51

Do you like the text? Why?/Why not?²⁴

These simple questions really help the reader with text comprehension in general terms and they serve as a good starting point for more detailed reading. It is commonly known that very often a dyslexic student finds an answer to the question not really understanding the text. Why not make the reading a more valuable task?

Activity 4 – make your own questions!

Having answered the questions provided by the course book, the teacher asks the students to make their own two or three questions (depending on the text) and read them to the rest of the class. Dyslexic students find this task really challenging. This is one of those few moments when they feel that they have the reason to read – they are to make their own questions and someone will have to answer them. The teacher may only suggest that the questions were not too long²⁵.

Activity 5 – pictorial representation of the text content.

The text gives some information or tells the story and the students are asked to present its content in the form of a drawing or a comic. For example, the students read the text entitled ‘Chinese New Year Celebrations’²⁶. In a set of pictures they present the events that took place during the celebrations. The task of drawing is usually done in groups of 3-4 so that it wasn’t time-consuming and at the same time made the reading more pleasant²⁷.

24 Harmer, J. (1998). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.

25 Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge CUP.

26 Pye, D., Kryszewska, H. (2002). *Format 1*, Macmillan Polska. p.89.

27 Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*, Cambridge CUP.

Teaching writing to dyslexic students – sample activities.

Writing in a foreign language seems to be an enormous obstacle for dyslexic students. The problem concerns not only creating longer essays but also short written tasks such as a postcard, a note or a letter. A simple solution is to give dyslexic students plenty of opportunities to write. It is better to start with simple tasks and in the process of time proceed to more complicated ones.

Activity 1 – My biography²⁸

The teacher gives the students a copy of a text to be filled in with information about themselves.

The task is ‘safe’ for dyslexic students and the risk of making a lot of mistakes is really low. Although it is a controlled type of writing, there is still enough room for creativity.

My name is and I live in
..... is a country.
My family
.....
My best friend is.....
.....
I really like
.....
because
.....
I am proud of.....
.....
I am studying English because.....
.....
.....
In the future I want to become
because.....
.....
.....

28 adapted from Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 33.

Activity 2 – Project writing.

Even in case of older students, project writing is regarded as a task full of fun but at the same time requiring the use of a foreign language. The topics can vary depending on the lesson unit, for instance if the unit concerns teenagers, the topic of the projects can be: FASHION, HOBBIES, MUSIC, SPORTS etc. To make the task success-oriented, it seems proper to divide the class into groups of 4 and make sure that in one group there are dyslexic and non-dyslexic students mixed. Project writing is one of those activities in which students might make a lot of mistakes. Therefore, it is advisable to give simple topics at the very beginning and as a teacher be ready to help and explain any more confusing language points.

Activity 3 – guided writing.

It is a very useful way of teaching students successful writing. Although it may not be highly creative, it prevents a dyslexic student from frustration and leaving the task undone. If the teacher wants to teach the students to write a postcard, it is a good idea to start with exemplary postcards written by someone else. The students decide what information should be included in each paragraph. Then the teacher provides them with particular grammar structures and vocabulary needed for the task or asks the students for their suggestions as far as those two aspects are concerned. Finally, the students write the postcard. To make the task more authentic, the students can write the text on a real postcard.

This task and similar ones can be successfully written by all dyslexic students. Having done the task, the students tend to say that this is their first well written task and they cannot believe they have managed to complete it!

Activity 4 – written description of a picture.

A very simple activity in which instead of saying what the student can see in the picture, the teacher asks to write six to eight sentences about the picture. Asking a specific question, the teacher guides the student what tense should be used or what other grammar points can be included. For example: Look at the picture and write what the people in the picture are doing and what there is in the picture. The activity encourages the students to use grammar as well as vocabulary in a more interesting and meaningful way. The task can be done either individually or in pairs so as to make it more success-oriented.

Activity 5 – pointing out what to write.

In this kind of activity, the teacher presents the students with a model of a letter and asks the students to imagine that they have just received it. Their task is to write a letter of reply to this person including points suggested by the teacher. The instructions can look like the following ones:

‘Write a reply to Emma. Use the plan to help you:

Par. 1

- introduce yourself,
- give your reason for taking part in the exchange,

Par. 2

- give personal details about you and your family

Par. 3

- give information about your interests

Par. 4

- describe where you live, what there is to do and see

Par. 5

- ask for information about the other person

Par. 6

– say goodbye²⁹

This activity is again one of those ‘safe’ ones for a dyslexic student. It arouses the feeling of security as information has already been divided into paragraphs and it is clearly indicated what to write. Still, the task leaves enough space for creativity as it is the student who eventually decides what to write.

Discussion over the results of the research

All the activities presented above proved to have been extremely useful while teaching English to dyslexic and non-dyslexic students at the same time. The tasks implemented in the process of teaching English can be called dyslexia-friendly as they brought the feeling of success and achievement to the author’s secondary school dyslexic students. Obviously, it is not a miracle but a result of such teaching approach which takes into account a simple fact that a class unit is a gathering of different students and some of them are dyslexics. For most foreign language teachers, it is a problematic situation especially when the classes are numerous and multilevel. Unfortunately, some of them claim that it is impossible to organise lessons in a way that would be suitable both for dyslexic and non-dyslexic students especially in secondary schools. They seem to forget that while working with dyslexic students, even those older ones, it is of vital importance to be cautious and understanding. Building up the feeling of self-esteem helps a dyslexic student to be eager to deal with the most difficult tasks and completing them successfully.

The idea of the experiment was to prove that ***Successful teaching English to young adult dyslexic students while teaching everyone is a mission***

possible. There is only one condition that needs to be fulfilled by both the teacher and the students – they need to cooperate. At the very beginning of a school year, the above idea seemed to be impossible. A lot of students, a lot of language levels and plenty of different attitudes towards a foreign language learning visibly complicated mutual cooperation and the results were not easily noticeable. However, with some amount of devotion and patience on both sides, the situation slowly began to change. The first sign of this change was the increasing activity of dyslexic students during the lessons; successful answers to questions in English, eagerness to express their opinions in a foreign language, better written works and, what is probably the most important, their attitude towards English.

Shortly before Easter, the students, both dyslexic and non-dyslexic ones, had the opportunity to express their opinions on English language lessons in this school year. Obviously, the opinions are not only the ones full of praise and enthusiasm. The students put forward with the suggestions what they would like to do during the lessons and what they liked or did not like and whether the techniques of teaching implemented by the teacher they found successful or not. For the authors of the article, the most valuable are the opinions coming from dyslexic students who are the ones able to prove that it is possible to teach them and the rest of the class at the same time with success. The majority of them indicate that the introduction of particular methods of learning vocabulary or practising speaking enabled them to improve their knowledge of English. The fact that the aforementioned methods are interesting and varied cannot be underestimated either. The students also point out that they have almost entirely eliminated negative feelings such as overwhelming stress preventing them from answering the questions or panic attacks that they are not able to complete the tasks because of the inability to understand what is going on during the lesson. Gen-

²⁹ Pye, D., Kryszewska, H. (2002). *Format 1*, Macmillan Polska. p. 48.

erally, most of the students repeat one statement: I have managed to learn English much more than in the previous years of my education.

Let us now have a closer look at some objective results of the research in terms of four skills that were the focus of improvement: vocabulary, reading, writing and speaking.

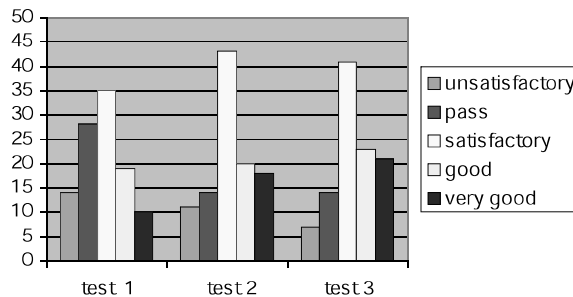
Vocabulary.

Both groups, non-dyslexic and dyslexic students were administered three vocabulary tests – one at the end of October, the second one at the end of January and the third one at the end of March. The two pictures below present the changes in the number of students and their achievements (a vertical line – the number of students).

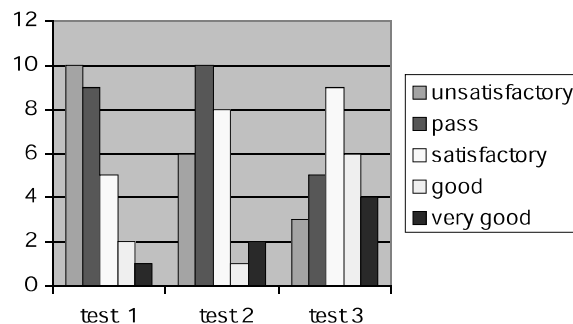
It should be pointed out that all three vocabulary tests were similar as far as the types of tasks were concerned. Looking at the results of the third test in case of both groups of students the following conclusions can be made:

- dyslexic students have managed to make considerable progress which is visible in the number of students who received unsatisfactory and pass marks in the first and the second test. The third test clearly shows the fall in the number of such marks as well as the considerable rise of students who received satisfactory, good and very good marks.
- although the marks of dyslexic students are still a bit lower than non-dyslexic ones, (fewer students achieve good and very good grades- test three), the teacher managed to even out the level differences between the two groups. At present, the majority of them receives satisfactory and good grades. Of course, there are still few students who despite the implementation of dyslexia-oriented techniques in teaching vocabulary still get just pass or

unsatisfactory marks which might be the result of not enough work on their side or notorious absences hindering their progress and in that way preventing the teacher from any help to them.



Picture 1 - non-dyslexic students (total number of students – 106)

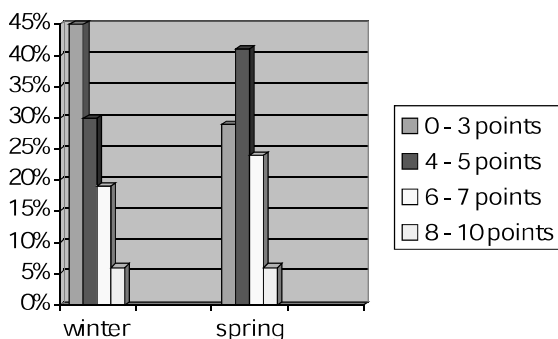


Picture 2 - dyslexic students (total number of students – 27)

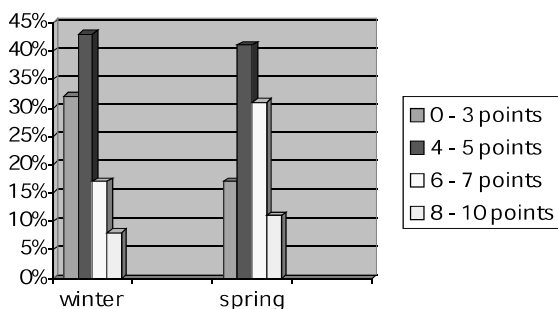
Reading.

Together with the observation of students' progress in terms of vocabulary, particular attention has also been paid to students' achievements in terms of reading. The tasks implemented were usually New Matura exam - oriented with on average ten points to be scored. The research in this field was of constant observational- and note - collecting character in terms of reading results achieved by the students in the process of time.

Dyslexic students usually find it extremely difficult to read the text quickly under the pressure of time. Also, dyslexics report problems in comprehension of the text while giving answers. They are frequently unsure of the answers they give and frequently they simply guess. It has been noticed that the percentage of dyslexic students with less than three correct answers was higher in a winter semester than in the spring semester. The chart presents almost no or just slight changes in the number of students who were able to achieve 8 – 10 points which indicates that still more work is needed in this area. However, that fact that in both groups the author managed to equalize the achieved results as far as 4 –5 and 6 –7 points are concerned, only proves that the implemented reading techniques were suitable both for dyslexic and non-dyslexic students and brought desirable results.



Picture 3 - non-dyslexic students



Picture 4 - dyslexic students

Writing and Speaking

Progress in writing and speaking is probably one of the most difficult to estimate. Here, everything depends on a student's inborn abilities, the topic of a given task and the range of vocabulary that a student can present in a given work. However, observing the marks that dyslexic and non-dyslexic students achieved in the first semester and the second one, it is easy to notice slight changes.

In the first half of the winter semester, it was common that dyslexic students achieved just pass or satisfactory marks for written works as well as for oral answers. However, in terms of speaking the majority of answers were at a satisfactory level (it should be pointed out that it is usually possible to get one oral answer from each student per semester). Dyslexic students rarely achieved good or very good marks both in writing and speaking. The situation is totally different when it comes to non-dyslexic students. This is the group who was able to achieve satisfactory, good and very good marks in written compositions and oral responses. What's more, non-dyslexic students found the two skills less difficult to master than dyslexic ones although there were tasks in which they both needed steady guidance and teacher's support.

The progress in terms of speaking and writing was far more visible in the spring semester which only proves that time, patience and cooperation are necessary to perceive better results. Although dyslexic students still find it problematic to express themselves orally, the fact that apart from satisfactory they also achieve good marks is not a rarity now. They are able to discuss a given topic in English, describe a picture and answer picture-related questions which is possible probably due to their greatly increased knowledge of vocabulary in a variety of fields as well as their knowledge of phrases they might use in formal and informal situations. As far as writing is concerned, dyslexic students rarely receive less than satisfac-

tory marks at present. On the contrary, they seem to be more aware of different styles of writing (formal and informal) and phrases they can use. Consequently, they are now able to get good or very good marks depending on the tasks.

Non-dyslexic students have also managed to achieve progress although not as noticeable as dyslexic ones. The number of good marks for oral responses has slightly increased (in each class one or two more students). The number of very good students did not change which suggests that more work and effort is necessary to be put into learning and teaching in the future school years. What seems to be common for both dyslexic and non-dyslexic students is the vocabulary range and the variety of phrases they can use in different situations. As for written compositions, non-dyslexic students on average get good or very good grades and do not find completing the written tasks as troublesome as in the first semester.

Considering the results achieved by both dyslexic and non-dyslexic students, it is easy to notice that although dyslexic students still display a marked tendency to receive lower grades than non-dyslexics, the differences in the level of English language knowledge are not so perceptible as it was in the first half of the winter term. On the contrary, as the author's research indicates, it is possible to equalize them and prove that dyslexia is not a disturbance that should hinder a foreign language learning forever.

Working with dyslexic students while teaching everyone seems to be demanding but it also induces constant thinking on the side of the teacher about what to do to make the lesson material accessible to all the students. At the same time, somehow unconsciously, a dyslexia-friendly attitude prevents the teachers and their students (dyslexic and non-dyslexic ones) from boredom and routine so dangerous to efficient language learning and making visible progress.

Conclusion

*'All I want is for you to accept me as I am...'
(Meister Vitale, B., 1982)*

Observing dyslexic students struggling with foreign language learning without success, the authors decided to change this situation, to break this vicious circle full of frustration and discouragement towards learning English.

Little knowledge or sometimes lack of knowledge concerning dyslexia among foreign language teachers result in treating dyslexic students without paying attention to their disability which considerably hinders successful teaching/learning process or greatly slows it down. To change this state of affairs, a foreign language teacher should be equipped not only with theoretical but especially with practical knowledge about dyslexia and the way it affects foreign language learning. The authors hope that the present article clearly presents how to encourage a dyslexic student to systematic work, reminds to praise even the smallest success and reduce the amount of stress during the lesson as the most destructive factor in learning a foreign language. Above all, it suggests practical activities directed at dyslexic students, activities that allow them to achieve success and have fun while learning English and stop thinking of themselves as different just because they are dyslexics. Also, dyslexic students who are at a secondary level do not feel left alone with a deep conviction that they are grown up enough to be able to cope with dyslexia on their own.

The research proves that successful teaching English to dyslexic secondary school students while teaching everyone is possible. It should be noticed, though, that it is pointless to always expect spectacular results. Students are not puppets that can be moved in each direction and do whatever the teacher orders them to do. Thus, the results presented in the article might indicate that on the path to success full cooperation is required

which is not always the case. The authors had to take into consideration four dyslexic and seven non-dyslexic students who were not ready to cooperate at all and (a lot of absences, notorious lack of homework etc.) despite the teachers' efforts, made very little or almost no progress. Every foreign language teacher should be aware of such obstacles while teaching in a typical school environment. In the process of learning and teaching a foreign language nothing is a miracle and both kinds of students, especially dyslexic ones, have to put a lot of effort into it. However, particular teaching techniques may greatly enhance this process and make it less painstaking. Also, the present ar-

ticle proves that dyslexia-oriented teaching is of benefit not only to dyslexic but also non-dyslexic students which once more confirms that *successful teaching English to young adult dyslexic students while teaching everyone is a mission possible*.

Working with dyslexics students, as it has been mentioned in the introduction, requires patience and devotion on both sides. Teachers who want to be aware of dyslexia in their class, not only help dyslexic students but they also help themselves as it is definitely easier to teach, keep discipline, encourage students to learn and be proud of their successes. After all, they are the teacher's successes, too.

References

- Birkenbihl, V. (1999). *Jak szybko i łatwo nauczyć się języka*. Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Brzeškiewicz, Z., (1998). *Doskonalenie Pamięci*. Warszawa: Agencja Wydawnicza COMES.
- Buzan, T. (2002). *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź: RAVI.
- Davis, R. (2001). *Dar dysleksji*. Poznań: ZYSK I S-KA WYDAWNICTWO.
- Evans, V. (2001). *Set Sail*. Newbury: Express Publishing.
- Gąsioriewicz-Kozłowska, I. (2004). *Język Angielski – Matura 2005*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne OMEGA.
- Harmer, J. (1998). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman.
- Jordan, D. (1972). *Dyslexia in the classroom*. Ohio: Columbus.
- Komorowska, H. (2001). *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewis, M., Hill, J. (1992). *Practical Techniques For Language Teaching*. England: Language teaching Publications.
- Lorayne, H. (1999). *Superpamięć dla uczących się*. Łódź: RAVI.
- Pye, D., Kryszewska, H., *Format 1*, Macmillan Polska. 2002.
- Rose, C., Nicholl, M. (2003). *Ucz się szybciej, na miarę XXI wieku. (Accelerated Learning For the 21st Century)*. Warszawa: LOGOS.
- Tomczyk-Jadach, M. (2003). *Nauczmy się uczniów uczyć – Jak skutecznie uczyć się słówek. Języki Obce w Szkole*. Vol. 5/2003.
- Ur, P., 1996. *A Course in Language Teaching*, Cambridge CUP.
- Meister Vitale, B. (1982). *Unicorns Are Real*.
- www.bda-dyslexia.org.uk/main/information/adults/a03check.asp

др Здислава Заклона, Изабела Заклона

Државна виша стручна школа у Новом Сончу

ПРАКТИЧНИ ПРИСТУП ПОУЧАВАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА МЛАДИМ ОДРАСЛИМ СТУДЕНТИМА СА ДИСЛЕКСИЈОМ

Овај рад приказује истраживање спроведено у једној средњој школи. Његову суштинину чини проблем дислексије у учењу и поучавању енглеског језика. Наставници страних језика у овом раду могу се упознати са разним наставним техникама усмереним ка побољшању већине јавних, писања и читања код дислексичних средњошколаца, као и са применом оних наставних процедура који дислексичним ученицима овој узраста олакшавају обављавање речничког фонда.

Посматрајући дислексичне ученике како се безуспешно муче да науче страни језик, аутори су одлучили да такву ситуацију промене и да развију зачарани круг фрустрација и обесхрабрености приликом учења.

Недовољно познавање проблема дислексије од стране наставника страних језика резултира неадекватним процедуром дислексичним ученицима и овом проблему који знатно успорава успешан процес поучавања/учења. Стога наставници страних језика треба да буду добро информисани у теоријска, а нарочито у практична знања у вези са дислексијом и њеним последицама на учење страног језика. Надамо се да ће овај рад јасно показати како дислексичне ученике треба подстицати на систематски рад, како похвалити и најмањи напремак и смањити количину стреса током часа као најважнији фактор у учењу страног језика. Ту су и практичне активности које дислексичним ученицима омогућавају да напредују и да себе због овог проблема више не виде као неког другачијег.

Истраживање доказује да дислексични средњошколци могу да уче енглески језик заједно са свима осталима. Наравно, треба рећи да се не могу очекивати екстраординарни резултати. Ученици нису марионете којима се може манипулисати како би извршавале све што наставник од њих тражи. Стога и ови резултати показују да је на путу ка успеху неопходна подршка сарадња, што, нажалост, није увек случај. Аутори су морали да узму у обзир и четвори дислексична и седам недислексичних ученика који уопште нису били спремни на сарадњу (чисти изостанци, ујорно недоношење домаћих задатака и сл.) и који, упркос напору наставника, нису постигли скоро никакав напремак. Сваки наставник страног језика треба да буде свестан оваквих прејрека када ради у класичном школском окружењу. У процесу учења и поучавања страног језика не треба очекивати чуда; оба типа ученика, а нарочито они дислексични, морају да уложе много труда. Међутим, одређене наставне технике могу знатно да побољшају и олакшају овај процес. Овај рад такође доказује да настава која уважава проблем дислексије није од користи само дислексичним ученицима, већ и осталима. Рад са дислексичним ученицима захтева стрпљење и посвећеност на обе стране. Наставници који желе да буду свесни овог проблема у свом разреду не само да помажу дислексичним ученицима, већ помажу и самима себи уколико што је лакше поучавати, одржавати дисциплину и подстицати ученике на рад уколико могу да буду и поносни на постигнути успех. Уосталом, и они сами предлажу наставников успех.

Изнад свега, овај рад служи као доказ у прилози хипотези да је: Успешно поучавање дислексичних адолесцената енглеском језику ујоредо са свима осталима – Могућа мисија.



др Радмила Поповић¹
Филолошки факултет, Београд

Прегледни
рад

Развијање вештине писања на енглеском језику на најранијем узрасу



Резиме: У овом раду разматра се проблематика везана за наставу писања на енглеском језику са ученицима нижих разреда основних школа у Србији. Циљ овог рада јесте да након прегледа новијих теоријских разматрања и резултата емпиријских истраживања одреди полазне параметре за редефинисање приступа развијања вештине писања на енглеском језику у нижим разредима основне школе у Србији, као и да предложи могуће наставне приступе, активности и технике преко којих би се ови принципи реализовали у наставној пракси у овој средини.

Кључне речи: најмлађи ученици, писање, истраживање вештине, основна школа, енглески.

Већ неколико деценија број европских земаља у којима је страни језик саставни део обавезног образовања непрекидно расте. Препорука Европског савета из 2002. године у Барселони (EURIDYCE 2005) да се деци пружи могућност да још у основној школи стекну основна знања и комуникативну компетенцију два страна језика само је убрзала постојећи тренд померања почетка учења страног језика на прве године школовања. Најновији статистички подаци показују да се у готово 80% европских земаља у којима је учење једног страног језика обавезно у основном образовању са наставом почиње у дру-

гом или чак првом разреду основне школе, као и да нешто више од половине основаца у Европској унији учи енглески језик (EURIDYCE 2008: 28). Ова појава, која је истовремено логична последица убрзаних европских интеграција у свим сферама живота и предуслов да се оне што успешније спроведу, већ неко време је предмет бројних емпиријских истраживања усредсређених на разна питања везана за рано учење страног језика, као што су међусобна условљеност узраста и брзине усвајања језика (Мићоз, 2006), мотивација и ставови најмлађих према учењу страног језика, лонгитудинална истраживања постигнућа у разним земљама и слично (Nikolov

¹ rpopovic27@yahoo.com

et. al., 2007; Nikolov, 2009). Међу овим студијама нема много оних које испитују како најмлађи уче да пишу на страном језику. Објашњење није тешко наћи: веома је мало потенцијалних испитаника, јер се, по традицији, у првим годинама учења тежиште ставља на говор и разумевање говора (Pinter, 2006: 65), док се са читањем, нарочито писањем, које је само по себи сложена вештина, отпочиње касније. Међутим, у последње време све се чешће чују мишљења да би настави писања требало другачије приступити. Као један од разлога за то наводе се честе тешкоће са писањем у каснијим фазама учења, до којих долази и због тога што за ову вештину ученици нису довољно припремљени (Moon, 2008: 398).

Мишљења која долазе из праксе имају несумњиву важност јер указују на то да приликом доношења важних одлука креатори језичке политике и творци наставних планова и програма можда нису узели у обзир све релевантне чињенице, или да су се околности у пракси промениле. Због тога је веома битно размотрити резултате релевантних емпиријских истраживања и сагледати проблем из другачијег угла. За тему овог рада од важности могу бити резултати до којих се дошло у неким лонгитудиналним истраживањима ефеката раног учења. Студија у којој се пореде резултати истоветне провере језичке компетенције ученика у Мађарској и Хрватској показала је да рани почетак није свуда дао очекиване резултате, јер након осам година учења многи ученици достигну ниво А1, или једва пређу у ниво А2 Заједничког европског оквира (Mihaljević-Djuganović, Nikolov, Ottó: 2008). Исто тако, има индиција да управо рано савлађивање вештине писања може позитивно утицати на каснији језички развој (Huddleston, 1989; Drew, 2009). Ови резултати нису никако доведени у везу да би се сугерисала узрочно-последична веза између раног увођења писања и достизања вишег нивоа језичке компетенције, већ зато да би се указало на још један аргумент у прилог преиспитивању улоге писања у настави

енглеског на раном узрасту, као и одређивању полазишта за њено редефинисање. То је основни циљ овог рада. Најпре ће се о проблематици писања на страном језику говорити начелно, а потом ће се критички размотрити резултати неких емпиријских истраживања везаних за ову тему. У следећем делу рада ови резултати довешће се у везу са наставном праксом код нас. На крају ће се извести закључак и предложити општа начела за наставу писања, као и активности и технике преко којих би се ови принципи реализовали у наставној пракси у овој средини.

Када увести писање у наставу страног језика: различити ставови

Међу ауторима најважнијих студија о раном учењу енглеског језика постоји апсолутна сагласност да се приликом планирања наставе писања на страном језику неизоставно морају узети у обзир два различита развојна аспекта: развијеност моторичких вештина, односно способност да се чврсто држи оловка и испишују слова, и степен когнитивног развоја, то јест способност да се вербализују мисли и да се пренесу на папир (Moon, 2000; Cameron, 2001; Linse, 2005; Pinter, 2006).

Поред тога, важан уплив има и развијеност писмености на матерњем језику. Оно што ученици знају о писању на матерњем језику служи као полазиште за стварање нових хипотеза како се пише на језику који тек почињу да уче, пре него што може да представља сметњу. То знање укључује разне елементе, као што су графемско представљање гласова, имплицитно познавање конвенција писања, разлике између писаног и говорног језика и сл. Многи аутори скрећу пажњу на то да ако ученици немају развијене вештине писања на матерњем језику, највероватније их неће имати ни на страном (Cameron, 2001:137; Linse, 2005: 98; Cummins, 2000:82-83). Такође, треба узети у обзир да ли се

страни језик пише истим писмом као матерњи, као и у којој су мери ортографске конвенције страног језика сличне правописним закономерностима првог језика. Последњи важан фактор јесте степен познавања страног језика. Наиме, сматра се да је боље да ученик овлада базичним граматичким структурама и основним речником пре него што крене у савлађивање вештине писања.

У прегледаној литератури нигде се не прецизира оптималан узраст на којем треба отпочети са писањем, већ се препоручује да се претходно побројани фактори размотре с обзиром на специфичности контекста у коме се страни језик учи, па да се тек након тога донесе одлука. На први поглед, чини се да у окружењу у коме је енглески страни језик тешко могу да се стекну услови у којима би било оправдано кренути са писањем од првог разреда, када је напор и деце и наставника превасходно усмерен на описмењавање на матерњем језику. Савлађивање основа страног језика и писма истовремено са читањем и писањем на матерњем језику представља, по мишљењу многих, когнитивни терет који велика већина ученика не би била у стању да изнесе. Сасвим је јасно да претерани захтеви и нереални наставни циљеви могу лако довести до смањења и потпуног губитка мотивације и код ученика и код наставника. Из свих ових разлога најчешће се доносила одлука да се са писањем на страном језику отпочне касније.

Међутим, у најновијој литератури препознају се наговештаји да су ставови о улози писања у почетним стадијумима учења страног језика код најмлађе ученичке популације донекле променили. У публикацији Европске комисије за образовање, културу и комуникацију из 2006. године под називом *Језици за децу Европе. Објављена истраживања, добра пракса и основна начела* стоји да је важно сагледати „вредност увођења читања и писања у раној фази, а не усредсредити се искључиво на слушање и го-

вор“ (2006:80). Логично је претпоставити да је овакав став утемељен на новим сазнањима. У даљем тексту изнеће се синтетички преглед истраживања са другачијим гледиштем на улогу писања.

Прве индикације о могућној промени курса по питању писања на раном узрасту могу се наћи у истраживањима из средина где се енглески учи као други језик. Аутор студије у којој су се поредили писмени радови деце којима је енглески матерњи и деце која су похађала наставу на шпанском и енглеском у првом разреду, Еделски, установила је да су, пишући саставе о себи, и билингвална и монолингвална деца направила велики број истоветних правописних грешака (Edelsky, 1982). Еделски је закључила да су, без обзира на то што су учили да читају и пишу на два језика, ови ученици били у стању да сами дођу до закључка како се нешто може писати на енглеском. Пратећи њихову писану продукцију на шпанском, Еделски је утврдила да знање другог, односно страног језика има утицаја на синтаксичку сложеност текста (Edelsky, 1982).

На основу емпиријских података прикупљених у истраживању усвајања енглеског језика код сличне популације, Хадлсонова закључује да деца без сметњи могу писати на другом језику пре него што су у стању да на њему течно говоре, као и да оно што су написала и те како може послужити у савлађивању вештине читања (Hudelson, 1984).

У студији нешто другачијег типа, усредсређеној на развој писмености на енглеском као другом језику, Дајсон налази да рано увођење писмености, дефинисане не само као способност читања и писања, већ могућност исказивања идеја коришћењем мултимедијалног израза, у овом случају комбинације слика, сликовних симбола и писане речи, доприноси поспешивању академске писмености (Dyson, 1997). Сличан став износи и Урзуа. Анализирајући писме-

не радове деце која су учила енглески као други језик, Урзуа је дошла до закључка да су деца су способна да ураде много више него што се мислило да могу. У њеном експерименту, деца су показала да могу да напишу дугачке приче, исправе оно што су написала, дају мишљење о туђим радовима и саслушају повратну информацију о својим (Urzua, 1987: 99-100).

Без обзира на то што су ове квалитативне студије рађене са испитаницима који уче енглески као други језик, у пажљивом разматрању њихових резултата може се доћи до закључака релевантних за учење енглеског као страног језика. Пре свега, ове студије су само подсетиле на нешто што је у научној дисциплини усвајања другог језика одавно познато: неке грешке настају као природна последица језичког развоја. Због тога је можда мање сврсисходно трагати за оптималним ситуацијама или узрастом када ће се могућност да ученици праве грешке бити веома мала. Уместо тога, важније је усредсредити се на разматрања како се ученици могу подржати да што брже пређу растојање између развојних фаза. Друго, ова истраживања су показала да деца могу организовати идеје и представити их на свој начин, као и да сви ови елементи могу позитивно утицати на развој писмености на страном језику.

Истраживања о развијању вештине писања у срединама где се енглески учи као страни језик су малобројне. У претходно поменутој публикацији Европске комисије из 2006. године представљени су резултати до којих су дошли Мертенс (Mertens, 2003) и Вицков (Vickov, 2005). Мертенс налази да су деца која су у Немачкој учила француски од првог разреда имала користи од тога што им је одмах уведено писање. Он износи мишљење да је постигнути ефекат далеко бољи него када се примењује искључиво орални приступ. Вицков (2005) је утврдила да код деце која су у првом разреду почела да уче да пишу и на енглеском и на хрватском није

дошло до интерференције. Ови ученици нису ни на који начин заостајали у развоју писмености у матерњем језику, и добро су напредовали у енглеском. У разматрању у обзир ових резултата треба узети у обзир да је Вицков анализирала грешке у диктату на енглеском и на хрватском. Ова чињеница никако не умањује значај добијених резултата, само не треба изгубити из вида да се резултати односе на једну страну писања, ортографију. У лонгитудиналној анализи писане продукције деце која су почела да уче енглески са осам и једанаест година, Торас и Селаја утврдиле су да се три вида компетенције у писању: течност, тачност и сложеност исказа, не развијају истовремено. Млађи полазници су генерално показали знатан напредак у течности и тачности, док је аспект сложености језика стагнирао (Torras, Celaya, 2001). Прелиминарни резултати пилот програма учења енглеског језика у Норвешкој где је примењен приступ развијања ране писмености сличан оном који се спроводи у програмима енглеског као другог језика показује да интегрисање свих вештина, укључујући рано читање и писање, даје добре резултате (Drew, 2009).

На који закључак упућују приказане студије? Прво, у одређеном контексту ограничено увођење неких елемената писмености у раној фази учења може имати позитиван утицај на развој језичке компетенције на страном језику. Међутим, приметно је да нико децидирано не одређује оптималан узраст када са писањем треба почети. Истраживачи скрећу пажњу да са писањем треба почети када се задовоље критеријуми о којима је било речи у претходном тексту. Дакле, под условом да су наведени критеријуми испуњени и основни услови задовољени, теоретски гледано, са писањем се може врло рано почети. Међутим, исто тако пада у очи да се у овим радовима не презицира шта настава писања на тако раном узрасту може да обухвата, као ни то како би је требало повезати са осталим вештинама. Функције писања у настави могу бити вео-

ма разнолике, што добрим делом зависи од контекста, нивоа знања ученика, наставних циљева: писање може бити подршка учењу, провера наученог, средство комуникације, развијање вештине писања као процеса (Moon, 2008).

Исто тако, не би требало изгубити из вида да има мало студија које јасно указују на кључне принципе наставе страног језика на раном узрасту за које се са сигурношћу може тврдити да су делотворни у свим околностима. Коментаришући добре резултате програма „emergent literacy”, Камерон упозорава да немалом броју деце потребна помоћ у овладавању вештинама читања и писања (Cameron, 2001: 145). Да би се писменост развила, дете треба да утроши много времена радећи са стручном особом, да прочита велики број добрих књига и да стално нешто пише. Дакле, примена овог приступа захтева услове које у многим срединама није лако нити могућно обезбедити. Примена овог метода у неодговарајућим условима може изазвати одбојност код деце и губљење мотивације. С друге стране, касно увођење писања и његово свођење на једну димензију, ортографију, може утицати на то да велики број деце не развије пуни потенцијал. Дакле, може се закључити да неодговарајуће методологије и нереални захтеви, било да се свде на превелика или премала очекивања, могу негативно утицати не само да развој писмености на страном језику, већ и на општу говорну компетенцију.

Поставља се питање да ли све ове студије пружају довољно основа за преиспитивање приступа писању на најранијем узрасту. Постоји довољно разлога да се на ово питање одговори потврдно. Пре свега, у пажљивом читању препоруке Европске комисије запазиће се кључна реч – „искључиво“. Она доста јасно указује на честу праксу потпуног искључивања писања из првих година учења, као и на претежно фокусирање на његову механичку страну, што представља одлазак у другу крајност. Врло је важно имати на

уму да писање на раном узрасту не мора нужно имати за циљ постизање апсолутне тачности у ортографији, као ни стварање текстова са комплексним реченицама. Настава писања би, пре свега, требало да помогне ученицима да уз максимално когнитивно ангажовање стекну потребни ниво писане компетенције на страном језику, у нашем случају енглеском, и да заврше први циклус раног учења тако што ће се оспособити да читају и пишу једноставне текстове на страном језику. У том случају, имали би добру основу за даљи развој писмености на страном језику у каснијим фазама учења (Cameron, 2001: 157).

Други разлог на који треба указати јесу промењене потребе ученика. Генерације које се сада образују већ користе писање као главни медијум за комуникацију у мултимедијалном свету, а експерти предвиђају да ће у врло скорој будућности компетенција у писању на страном језику бити предуслов за многе послове, више него што је то до сада био случај (Cummins, 2000; Gibbons, 2002). С обзиром на то да ће стицање веће писмене компетенције на енглеском језику бити важно за многе ученике, потребно је пажљиво размотрити на који начин писању треба приступити у почетним годинама школовања.

На крају, приликом доношења одлуке свакако треба узети у обзир најновија теоријска објашњења процеса учења другог језика дата у оквиру теорије комплексности. Ова теорија баца потпуно другачије светло на језички развој, објашњавајући да он није линеаран, и да се различите компоненте развијају различитим темпом, уз повремене регресије (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Резултати истраживања представљени у овом чланку управо потврђују да је то случај и са писањем. Да би научила да читају и пишу, деца треба да савладају мноштво елементарна у исто време, и развој неких компоненти тече спорије. Из синтетичког приказа резулта-

та истраживања могућно је закључити да рано увођење читања и писање може бити потпора учењу страног језика, под условом да се ове вештине уведу на начин примерен датомј средини и одређеној ученичкој популацији.

У тексту који следи размотриће се које место писање треба да заузима у школском програму за енглески језик у нижим разредима основне школе у Србији.

Писање на енглеском језику у нижим разредима основне школе

Према важећем наставном плану и програму, у школама у Србији писање на страном језику уводи се у другом полугодишту другог разреда основне школе. У првом разреду деца тек почињу да се упознају са страним језиком, уче да читају и пишу на матерњем језику, што значи да немају довољно развијена језичка знања и вештине писмености које би могле да им помогну у савлађивању писања на енглеском. Када се томе дода да различитост писама, као и тешка енглеска ортографија и правила читања, чини се да са увођењем писања треба сачекати.

Међутим, у разматрање треба узети и друге чињенице. Познато је да доста деце која отпочиње школовање уме да чита. Приличан број познаје оба писма, и ћирилицу и латиницу. С обзиром на то да је уведено обавезно предшколско образовање, реално је очекивати да ће још већи број ученика кренути у први разред са савладаним основама писмености.

Осим тога, не би се могло тврдити да је енглески језик деци потпуно непознат, јер доста њих почиње се учењем у вртићу или у школама језика. Још је важније то што су у данашње време деца изложена су енглеском језику у много већој мери него што је то био случај пре осам година када се састављао наставни план и програм за први разред. Присуство енглеског језика у непосредном окружењу (натписи на улица-

ма, етикете на прехранбеним производима које су у свакодневној употреби, слогани, рекламе и слично), популарној култури и савременој технологији је такво да се заправо може поставити питање да ли је енглески заиста страни језик, јер се више не може тврдити да ученици долазе у контакт са њиме само на часовима у школи. Истраживања су показала да употреба савремене технологије, као што је играње видео игара (Gee, 2006; Thorne, 2008), учешће на разним врстама социјалних мрежа на интернету (Black, Knobel, Lankshear, 2002) и мултимедијална интеракција са различитим видовима популарне културе (Kenner, 2003; Поповић, у штампи) има за последицу поспешивање неформалног учења енглеског језика.

Дакле, може се закључити да приличан број деце долази са основама писмености и неким знањем енглеског, али важно је нагласити да не долазе припремљени сви. То ствара проблеме наставницима јер, с једне стране, од њих се захтева да прате прописани план и програм који вероватно више него у другим предметима не одговара једном незанемарљивим броју ученика.

У прилог тврдњи да је са неким видовима писања вероватно потребно отпочети раније говори у прилог појава да нека деца записују оно што чује ћирилицом, што свакако није стратегија која трасира добре смернице за даље усвајање изговора. Међутим, ваља се запитати због чега неки ученици прибегавају овој стратегији. Очигледно је да им је писање потребно како потпора памћењу, дакле мнемоничка техника.

Пре него што се предложи другачији модел наставе писања, потребно је узети у обзир како се развијају ове вештине сада приступа. У нижим разредима основне школе тежиште се претежно ставља на механичку страну писања. Од ученика се најчешће тражи да преписују речи и текстове, пишу диктате и писмено одговарају на питања о садржају лекције. Вежбе из уџбеника

у којима се од ученика захтева да искажу своје мисли и идеје неретко се задају као домаћи задаци, који се невољно и са тешкоћом раде, добрим делом и због тога што ученици нису за то довољно припремљени. Осим тога, прилично је раширена пракса да се све што се испредаје одмах и тестира. Из свега наведеног може се закључити да садашња пракса претежно усмерена на механичку страну писања, као и да не постоји органска повезаност ове вештине са другим језичким вештинама.

Шта је потребно променити у настави енглеског у нижим разредима основне школе да би се ослободио простор за развијање вештине писања? У тексту који следи изнеће се неколико основних начела које би требало следити у планирању наставе, а онда ће се на конкретним примерима показати како би се ти принципи могли спровести у пракси.

Полазни принципи за наставу писања

Како је писање на страном језику вештина која није лака, и за чије је савлађивање потребно време, први задатак би био одговарајућа припрема деце. Писању треба приступити тако да га дете прихвати као природан моменат у свом развоју. То је могућно постићи стварањем услова у којима читање и писање постају неопходни за оно што деца желе да раде, и што је сфера њиховог интересовања. Исто тако, не треба испустити из вида да се писање може увести тек након тога што су сва деца била довољно изложена енглеском језику.

Ови захтеви се могу реализовати у наставној пракси на следећи начин:

- Потребно је писање чвршће повезати са развијањем вештине читања.
- Писање на страном језику треба што више повезати са техникама развијања писмености на матерњем језику.

- Писање треба раније и постепено уводити и непрекидно га користити у раду на часу. Са оцењивањем писања треба почети касније.
- Ученици треба да увежбавају оба аспекта писања: ортографију и писање као процес.
- Писање мора бити повезано са стварношћу, мора бити релевантно за децу.

На који начин би се ови циљеви могли реализовати у пракси?

Први разред би свакако требало да има кључну улогу у припреми ученика за писање, што се може остварити *редовним читањем прича* на страном језику, класичних бајки или популарних књига чији је садржај ученицима познат, што ће, уз илустрације које овакве приче прате, знатно олакшати разумевање. На овакав начин повећава се изложеност ученика страном језику и утире се пут каснојој настави писања. Поред тога, изложеност се може повећати ако наставници користе технику која је позната као *sight reading*, или изложеност написима на енглеском. Све што је потребно урадити јесте представљање неких речи (које се иначе могу лако срести у окружењу) помоћу слика које прате натписи на енглеском. Ово никако не треба схватити као позив да се у првом разреду уведе читање. Једноставно, стварањем ситуација у којима ученици могу сами да схвате неке закономерности енглеске ортографије (нпр. кроз речи 'good' 'football' ученици могу да интуитивно усвоје правило о томе који глас означава скуп слова 'oo').

Други разред требало би да буде посвећен усвајању основа ортографије, али то не би требало радити путем монотоних механичких вежби. Ученицима треба задавати задатке који им омогућавају да вежбају писање, али који их истовремено ангажују и мотивишу. Овај циљ да се може остварити кроз **увођење различитих жанрова**: преписивање и дописивање једноставних натписа на налепницама и етикетама, рас-

поредима часова, телевизијском програму, рекламама на билбордима и слично. Овакви задаци, који се најчешће свODE на исписивање појединачних речи, високофреквентних колокација и фраза, могу поспешити како усвајање вокабулара, тако и савлађивање енглеског правописа. Поред тога, потребно је увести и активности које помажу ученицима да искажу нешто о себи. То се може постићи охрабривањем ученика да се усредсреде на **значање**, тако што ће по слободном нахођењу користити комбинацију речи и слика.

У **трећем разреду** требало би да се уведу задаци који имају комуникативну функцију. Другим речима, од ученика се може тражити да саставе разне листе (нпр. списак играчака које имају, уз кратак опис који може бити опција за оне који више знају), спроведу анкете и представе резултате (спортови којима се ученици у разреду баве, омиљене активности и слично), као и да опишу свакодневне активности (нпр. како изгледа дан њиховог омиљеног јунака из цртаних филмова). Сложенији задаци могу захтевати посебну припрему оних ученика који су дошли са мањим предзнањем. На пример, наставници би могли да припреме ученике за писање кратких

наратива тако што ће од њих тражити да прво нацртају след догађаја у причи коју желе да испричају. Следећи корак би био да наставник, следећи слике, припреми кратак диктат, који би ученици прво записали, а потом покушали да сами реконструишу уз помоћ илустрација које су сами направили.

У **четвртном разреду** ученици би требало да сами пишу кратке забелешке и једноставне приче везане за њихова интересовања, као и да једни другима читају радове и дају предлоге како би се написани текстови могли побољшати.

Предложене промене могле би да се уведу у наставу у оквирима који пружа постојећи наставни план и програм. Овакав третман писања у нижим разредима основне школе омогућио би наставницима да више ангажују ученике који долазе са већим предзнањем, као и да пруже већу помоћ оним ђацима који немају додатне часове енглеског. У добро испланираном програму, у коме се свим вештинама посвећује подједнака пажња, ученици би имали већу шансу да у оквиру редовног школског програма стегну жељену компетенцију на енглеском језику.

Литература

- Cameron, L. (2001). *Teaching English To Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Drew, I. (2009). „Using the Early Years Literacy Programme in Primary ELF“. У Nikolov (ed.), 108-120.
- Dyson, A. (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Edelsky, C. (1982). „Writing in a Bilingual Program: The Relations of L1 and L2 Texts“. *TESOL Quarterly*, Vol. 16 (2), 76-93.
- Gee, J. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- EUROPEAN COMMISSION (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe.*
- *Published Research, Good Practice & Main Principles.* http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- EURYDICE (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition*, Brussels, Eurydice.
- EURYDICE (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition*, Brussels, Eurydice.
- Huddleston, S. (1989). *Write On. Children Writing in ESL.* New Jersey: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Regents.
- Kenner, C. (2003). „Bilingual children’s uses of popular culture in text-making“. ESRC Research Seminar Series, Children’s Literacy and Popular Culture, University of Sheffield, 2002-2004, 4th November, 2003 http://www.shef.ac.uk/content/1/c6/05/06/94/CK_4_11.pdf
- Knobel, M., C. Lankshear (2002). „Critical Cyberliteracies: What Young People can Teach us About Reading and Writing the World“. Keynote paper prepared for the National Council of English Teachers’ Assembly for Research Mid-Winter Conference. New York, February 22-24, 2002. <http://www.geocities.com/c.lankshear/cyberliteracies.html>
- Larsen-Freeman, D., L. Cameron (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.
- Linse, C. (2005) *Young Learners.* New York: Mc Graw Hill.
- Mihaljevic-Djuganovic, J., M. Nikolov, I. Ottó (2008). „A comparative study of Croatian and Hungarian 8th graders’ performances in English“. *Language Teaching Research*, Vol. 12, No. 3, 433-452.
- Mertens, J. (2006). „They ought to know what they are doing - Orientation towards the professional field as guiding principle of an academic training of modern language teachers“. У Schlüter, N. (ed.) *Progress in early foreign language learning.* Наведено у EUROPEAN COMMISSION (2006).
- Moon, J. (2000). *Children Learning English.* Oxford: Macmillan Heinemann.
- Moon, J. (2008). „L2 children and writing: a neglected skill?“ *ELT Journal*, Vol. 62 (4), 398-400.
- Muñoz, C. (ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikolov, M., et. al. (eds.) (2007). *Teaching Modern Languages to Young Learners. Teachers, Curricula, Materials.* Gratz: European Centre for Modern Languages /Council of Europe.
- Nikolov, M. (ed.) (2009). *Early Learning of Modern Foreign Languages. Processes and Outcomes.* Bristol: Multilingual Matters.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners.* Oxford: Oxford University Press.
- Popović, R. (2009). „Technology, Popular Culture, and the Young EFL Learner“. Рад изложен на конференцији *English language and literature studies: image, identity, reality*, одржаном од 4. до 6. децембра 2009. на Филолошком факултету у Београду (у штампи).
- Thorne, S. (2008). „Transcultural Communication in Open Internet Environments and Massively Multiplayer Online Games“. У: S. Magnan (ed.), *Mediating Discourse Online.* Amsterdam: Benjamins, 305–327.
- Torras, R., L. Celaya (2001). „Age-related Differences in the Development of Written Production. An Empirical Study of EFL School Learners“. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 103–126.

- Vickov, G. (2005). „Postoji li negativan utjecaj ranoga uvođenja pisanja na stranome jeziku na pisanje na materinskome jeziku?“ *Strani jezici*, 34, 4, 285–302.
- Urzua, C. (1987). „You Stopped Too Soon”: Second Language Children Composing and Revising”. *TESOL Quarterly*, Vol. 21 (2), 80–105.

Summary

This paper is on the issues connected with teaching writing in English to lower primary school grades students in Serbia. The aim of this paper is determination of initial parameters for defining the approach of writing skills in English in lower grades of the primary school, having reviewed new theoretical approaches and results of empirical research. as well as suggesting possible teaching approaches, activities and techniques which will help these principles be realized in teaching in this environment.

Key words: *youngest students, writing, integrated skills, primary school, English.*


 мр Оља Милошевић¹

Интернационална школа, Београд

Оригинални
научни рад

Увођење читања и писања у наставу страних језика на основношколском узрасту²



Резиме: Читање и писање су активни процеси путем којих ученици добијају нову димензију у процесу сазнавања. Давањем значења симболима остварује се веза која омогућује преношење идеја. У настави страних језика читање и писање не треба да буду сами себи циљ, већ на њих треба гледати као на додатни начин да деца разумеју различите аспекте стварности и њихове међусобне односе. Деци је потребно времена да овладају вештинама читања и писања на мајерњем језику. У складу са тим, настава читања и писања на страном језику увек ће бити у заостацима у односу на мајерњи језик.

Кључне речи: читање, писање, симболи, значење, активан процес.

Увод

Чињеница да деца уче страни језик са ванредном лакоћом у средини у којој се тај језик говори привлачи посебну пажњу оних који се интересују за проблем учења страног језика у нижим разредима основне школе. У ери глобализације, све више расте интересовање за увођење страног, и то пре свега енглеског језика у наста-

ву на што ранијем узрасту. То делом представља реакцију на захтеве које постављају родитељи да се страни језик уведе што раније у школски програм, не би ли својој деци пружили ову образовну погодност. Тако описмењавање на страном језику постаје један од основних циљева у настави страног језика на било ком узрасту.

У раду ће бити изнета искуства која се записују на увођењу наставе енглеског као страног језика у Основној школи „Свети Сава“ и српског као страног језика у „Међународној школи Београд“. Од школске 1996/97. године у Основној школи „Свети Сава“ отпочело се са наставом енглеског језика од првог разреда. Настава је

¹ omilosevic@isb.rs

² Рад представља део магистарске тезе: *Методске основе почетног учења страног језика на раном узрасту школске деце (од седме до десете године)*, Београд, Филолошки факултет.

била заступљена са три часа недељно и извођена је у сва четири одељења првог разреда. Исти наставник је изводио наставу у овим одељењима у току 1997/98, 1998/1999. и 1999/2000. у другом, трећем и четвртном разреду. Други извор података представља настава српског као страног језика. Од школске 2001/2002. у „Међународној школи Београд“, на иницијативу родитеља, уведен је српски као страни језик. У овој школи настава страног језика почиње у другом разреду, то јест, са седам година (у први разред се полази са шест година). У раду су коришћени подаци добијени у настави у другом, трећем и четвртном разреду. У другом разреду страни језик је заступљен са по четири часа недељно у трајању од 30 минута и четири часа недељно од по 45 минута у трећем и четвртном разреду.

Теоријски и методолошки оквири

Писане речи су знакови које дете тумачи и то не само механичким декодирањем. Писани језик се састоји од симбола који стоје умесно речи говорног језика. С друге стране, речи говорног језика означавају аспекте стварности и односе међу њима. Говорни језик тако представља посредну везу између стварности и писаног језика. Временом ова веза нестаје и писани језик почиње директно да означава аспекте стварности и њихове међусобне односе.

Да би деца научила да читају и пишу неопходно је да дају значење писаним симболима. Давањем значења симболима остварује се веза која омогућава постепено померање ка разумевању писаног језика као симболизма првог реда. На овај начин деца разумеју нове шеме на које наилазе у тексту, и постепено уче да користе и сам текст као средство које ће им помоћи да разумеју нове идеје које им се презентују. Овај процес се разликује од праксе о којој говори Виготски када каже да се деца „уче да прецртавају слова, али се не уче писаном језику. Механич-

ки аспекти читања написаног толико се наглашавају да бацају у сенку писани језик“ (Vygotski, 1978:105).³

У оквиру експеримента који је спроведен у Основној школи „Свети Сава“ с наставом читања и писања отпочело се у трећем разреду. Основни разлог за то је што се латиница учи крајем другог разреда. Већина ученика трећег разреда често чита на српском језику и већ је овладала механичким аспектима писања. То омогућава позитиван трансфер већ стечених вештина читања и писања из српског у енглески језик. Чињеница да су ученици већ овладали многим аспектима ове две вештине на матерњем језику омогућила је да се мање времена посвети механичким аспектима ова два процеса и више времена усредреди на садржај.

Иако је позитиван трансфер био заступљен, ученици су често мешали знања, вештине и стратегије из ова два језика. Начин на који се одвијала настава читања и писања на матерњем језику много је утицала на очекивања која су деца имала од читања и писања у енглеском језику. У енглеском језику писање се није мењало дуго времена, док је измена у изговору било, тако да се многе конвенције и правила писаног језика не слажу са говорним. За нашу децу у енглеском језику не постоји природна веза између писаних и говорних облика. Ствар отежава и то што ова два језика имају и различиту графофонетику. У нашем језику, сваком гласу мање – више одговара једно слово. У енглеском језику, графофонетска веза је мање јасна (26 слова и 44 гласа). Стога је циљ био помоћи деци да развију ново разумевање о одређеним сигналимa у енглеском језику којих нема у српском. Док читају и пишу, поред тога што морају да препознају одређена слова, деца треба да знају како слогови

3 „...are taught to trace out letters and make words out of them, but they are not taught written language. The mechanics of reading what is written are so emphasized that they overshadow written language as such.“ (превела Милошевић, О.)

образују речи и да користе информације из читавог текста и контекста.

У раду са децом која су учила српски као страни језик појављивали су се другачији проблеми. Свој деци је матерњи језик био енглески или су владали енглеским језиком као да им је матерњи. Било је тешко објаснити им да у српском речи не треба спеловати на начин на који се то чини на енглеском. Други проблем је био што неке гласове уопште нису регистровали или су прилагођавали писање начину који је заступљен у енглеском. (Тако су приликом диктата писали „мачк“ уместо “мачка”, “лубенитза” уместо “лубеница” и слично.)

Настава читања

Читање је сложен процес. Приликом читања користи се неколико врста информација како би се закључило шта долази на ред. Информације могу бити графофонетске (повезивање звука са симболима), синтаксичке (употреба постојећег знања о структурама језика), семантичке (предвиђање и потврђивање о чему је текст) и библиографске (употреба слика и начина презентирања да би се боље разумео текст) (Bearne, 1998:32).

Значење је веома битно у настави страног језика. Имајући то у виду, децу треба учити да приликом читања налазе значење. Дете које има проблеме приликом читања, обично се превише ослања на графофонски систем, а недовољно на значењски систем. Оно добро чита саме речи, али не разуме шта оне значе. Проблем настаје зато што се од деце очекује да читају наглас, реч по реч. На основу грешака које праве док читају наглас може се пуно сазнати о томе како нека деца читају. Деца која имају проблеме приликом читања, праве више локалних грешака, усређују се на изговор одређених речи и обично не разумеју смисао текста јер је њихово читање више вежба дешифровања. Занемариваће син-

таксичке, семантичке и интерпункцијске сигнале, концентришући се уместо тога на сваку реч у тексту.

Деца која добро читају, такође праве грешке, али оне не утичу на значење нити мењају основни смисао одломка. Често се дешава да се исправе у току читања уколико грешке постану очигледне. Синтаксичке и семантичке сигнале ће користити као показатеље значења.

Приликом читања информације се добијају из више извора: из контекста, самог текста, са нивоа речнице, речи и слова (Cameron, 2001:135). Деца и одрасли на различите начине приступају тексту. Када одрасла особа чита текст, она користи сво знање о самој теми тако и о самом процесу читања, и све то им помаже да разумеју оно што читају. С друге стране, деци обично одрасли одређују шта ће читати. Њихова знања о свету су непотпуна и често нетачна. Деца се стога много ослањају на текст како би схватила његово значење. Одрасла особа приступа тексту не само с одређеним разлогом, већ и са извесним очекивањима о томе где се могу наћи важне информације. Деца су се обично сусретала са причама, али је мало вероватно да су се сусретала са другим врстама текстова. Обично читају подједнако пажљиво све делова текста не би ли открили важне информације. Одрасли користе граматичка знања која имају о томе како се речи повезују да би се добиле значењске целине. Међутим, деца се у говору не сусурећу са свим граматичким структурама које се користе у писаном тексту. Уколико нису у стању да препознају синтаксичке образце (на пример: “Once upon a time”) она приступају дешифровању сваке речи појединачно. Реч је кључна јединица за образовање значења и код процеса читања и код процеса писања. У почетним фазама читања деца препознају целе речи, као што су, на пример, називи продавница. Ово препознавање је вођено значењем и речи се повезују са концептима. Деца обрађују пажњу на

особине речи које одраслима изгледају неважне на пример дужина и облик речи. Добри читачи, док читају речи, аутоматски користе знање графофонемских односа.

Приликом читања, користе се информације са свих наведених нивоа. Различити нивои нам дају различите врсте информација. Док настојимо да разумемо текст, све ове различите врсте података, заједно са оним што знамо о свету, образују кохерентну слику. Деца која уче да читају на страном језику треба да развију знања на свим овим нивоима, да напредују на сваком нивоу и науче да повезују информације са различитих нивоа. Из тога произилази да читање ради значења, иако нешто чему се тежи у настави страног језика, није довољно. Да би се постигао тај циљ, ученицима се мора помоћи на графофонемском нивоу.

Приступи настави читања на енглеском језику

Постоји неколико различитих приступа за увођење читања на енглеском језику као матерњем језику који се примењују у настави енглеског као страног језика.

Фонички (енгл. *phonics*). Овај приступ се заснива на вези између слова и звукова (видети у: Kristal, 1996:251; Langford, 1989:23-24). Основно је то што се ученицима презентују слова алфабета и комбинације слова онако како се оне изговарају – тако се слово **a** изговара /æ /, слово **b** се изговара /b /, **ph** се изговара /f / итд. Пошто се установи једноставна повезаност између слова и њихових звукова, обично се иде корак даље да се објасни да се многа слова могу изговорити на више начина. У многим школама први сусрет са овим приступом је учење алфабета.

Оваква настава може бити сувопарна, досадна и демотивишућа уколико се изводи изоловано. Зато се препоручује да се укључи у друге активности са по 5 до 10 минута.

У току извођења наставе енглеског језика, фонички приступ није коришћен зато што га ученици већ користе приликом читања на српском језику. Примећено је да ученици често читају речи онако као су оне написане, што представља негативан трансфер вештина које су ученици стекли у свом језику. Стога се чинило да би у овом случају фонички приступ довео до велике забуне у изговору.

Погледај и прочитај⁴. Овај приступ почиње од нивоа речи па се тако деци презентирају целе речи и изрази. Заговорници овог приступа тврде да у почетној фази учења читања деца препознају речи визуелним путем и памте њихов облик. У настави се доста користе флеш картице на којима су исписане речи. Обично се уводе фреквентне речи које су деци већ познате. Почиње се са низом од пет-шест речи. Деца понављају речи за наставником. Затим се картице показују деци и она изговарају речи. Када науче први низ, прелази се на други. Када дете овлада са петнаестак речи, уводе се једноставне књиге које имају само познате речи. Постоје језичке игре за препознавање речи које се могу користити у овој фази – повезивање речи са сликама или повезивање предмета са речима исписаним на флеш картицама.

Овај приступ има својих предности. Неке од њих су подстицање, препознавање широког броја речи и израза пре читања самог текста. Уз помоћ флеш картица, деца врло брзо препознају одређен број речи те тако имају утисак да су напредовали, мотивише их што брзо могу да прочитају целу књигу; тиме што познају изванредан број речи, стичу представу како се слова комбинују у слоге.

За увођење речи овим путем није потребно пуно времена. Међутим, после педесетак уведених речи, овај метод није више ефикасан, нити

4 „Погледај и прочитај“ - на енглеском “look and say”. Овај приступ се још назива „целе речи“ на енглеском “whole words” или “key words approach” (Kameron, 2001:148)

је могуће сваку реч памтити као одвојену јединицу. Коришћењем приступа „погледај и прочитај“ у настави српског језика као страног настају проблеми због падешког система. На пример уведен израз „игра кошарку“, деца су касније употребљавала “кошарку” сваки пут када би говорили о овом спорту („кошарку је суиер“).

Активно читање⁵. Овај приступ запомиње на нивоу реченице. Кључна карактеристика је што се заснива на дечијем говорном језику. Активан приступ читању је најбоље представљен у употреби картица с речима и такозваном „састављачу“ реченица по моделу „Продор у писменост“ (Макау, Thompson, Schaub:1970). Речи се узимају из албума и стављају у реченични оквир како би дете саставило реченице по сопственом избору. Реченице могу израсти из личног искуства детета, оно употребљава речи које одражавају његов говорни језик, те их може „написати“ без потребе суочавања са задатком правог писања.

Овај приступ полази од дечијег искуства да би се написао текст. Приступ се може користити и настави страног језика, тако што се пишу реченице које имају везе са датом темом или одређеним вокабуларом. Деца могу нацртати слику о којој после пишу или могу илустровати реченицу коју су диктирали наставнику.

Добре стране овог приступа су: дечије идеје се користе за састављање текста који се касније чита; дете и наставник заједно састављају реченице; учење се креће од јединица значења (реченица) до речи и слова; речи имају физичку стварност за дете као и значење док их оно помера и комбинује; интерпункција је присутна од самог почетка као део физичке стварности реченице (размаци између речи и тачке).

У нашим условима најзаступљеније је читање наглас. Ова врста читања представља посебну вештину која се ретко када употребљава

осим у школи. Песмице, ритмичке рецитације и дијалози су намењени читању наглас. Овакве активности поттичу ученике да препознају и увежбавају ритам и интонацијске обрасце. Иако деца наизглед уживају да читају на глас, читање на глас никако не треба бити једина врста читања коју ученици практикују у настави страног језика. Читање наглас код слушаоца ствара визуелне представе, али оно само по себи није интересантно слушаоцима. Углавном се дешава да се читачи труде да читају тачно и при томе се не обраћа пажња на интонацију. Међутим, на почетку учења приоритет се ипак даје оваквој врсти читања. Већ у четвртном разреду избегавано је да ученици читају текстове наглас.

За разлику од читања наглас, читање у себи користимо током читавог живота. Зато је битно да деца што више читају из задовољства. Дужи текстови су бољи за читање у себи јер се тако ученицима пружа прилика да употребе различите стратегије читања. Текстови у уџбенику “You and Me 2” су били деци врло забавни и желели су да их читају из истих разлога из којих се чита на матерњем језику: да се забаве и да сазнају нешто што нису до тада знали.

Настава писања

Продукција писане речи, иако ограничена у настави са децом, веома је важан део процеса учења језика. Само физичко преношење информација са једног места на друго, путем писања, битно је за дуготрајно памћење нових комбинација консонаната, речи и структура.

Писани језик се доста разликује од говорног. У писаном језику не могу се на исти начин употребити говор тела, интонација. Све то нам стоји на располагању за преношење значења у говору. Док пишемо, врло мало садржаја се односи на овде и сада. Ова два момента су изузетно битна за децу. Деци је потребно времена да овладају вештином писања на матерњем језику.

5 Превод појма преузет је из Kristal (1996: 250) и у оригиналу гласи “language experince approach”.

Настава писања на страном језику увек ће бити у заостатку у односу на матерњи језик.

Поред ових тешкоћа које се јављају приликом наставе писања на страном језику, писање је користан и саставан део процеса учења страног језика. Писањем се додаје још једна физичка димензија процесу учења (поред очију и ушију укључене су и руке). Док пишу, ученици могу да испоље своју личност. Чак и вођене активности могу имати елемент избора. Активности писања помажу овладавање другим вештинама и учење садржаја других предмета. Исто тако, док ученици напредују у учењу страног језика, писане вежбе доприносе развијању свести о језику.

Настава писања на матерњем језику

Док деца уче да пишу на матерњем језику, она пролазе кроз две основне фазе (Langford, 1989:32). Тешкоће на које наилазе у обе ове фазе произилазе из проблема са правописом, граматицом и вокабуларом.

Прва фаза траје до осме или девете године. Деца овладавају механичким аспектом писања. Она уче како се образују слова, како да користе стандардну граматику и да овладају конвенцијама писања (на пример, писање великог слова на почетку реченице, формирање параграфа, писање наводника и слично). Дечији састави у овом периоду оптерећени су техничким проблемима које имају док пишу слова, речи и знаке интерпункције. Механички аспекти писања у толикој мери успоравају децу да се често дешава да забораве догађаје које би иначе унели у текст. У овој фази деца почињу да користе систем писања да би изразила оно што већ могу да искажу у говору. У седмој и осмој години писање у великој мери одражава обрасце говорног језика зато што је деци тешко да схвате да се писање разликује од говорења. Може се уочити пуно колоквијализама, низова независних реченица повезаних везником и, незавршених реченица и ос-

талих карактеристика дечијег искуства стеченог у разговору.

Друга фаза наступа око девете године. Тада писање почиње да се одваја од говора и развија своје сопствене форме и устројство. У почетку су грешке уобичајене док деца уче нове стандарде и експериментишу новим структурама које уносе у текст. Њихово писање постаје пуније и разноврсније, будући да стичу потребу да пишу саставе за различите врсте публике и за различите ситуације. У овој фази деци су потребна упутства о структурама и функцијама писаног језика.

Настава писања на страном језику

Основна разлика између писања на матерњем и на страном језику је што на матерњем језику ученик зна језички садржај који му је потребан да би испунио задатак. Међутим, то није случај на страном језику. Ученици немају довољан фонд речи и не знају како да изразе своја размишљања. Да би превазишли тај проблем, деца прибегавају простом превођењу. Поред тога, ученици приступају настави са очекивањима да ће се одвијати као и настава писања на матерњем језику. Настава писања на српском језику изводи се тако што се од ученика тражи да преписују прво слова, затим речи пре него што почну да самостално пишу саставе. Ученици су очекивали да се настава писања на енглеском језику одвија истим редоследом.

У настави страног језика користе се три врсте активности писања: контролисане вежбе писања, вођене активности и слободно писање. Контролисано писање и вођено писање су више заступљени код почетника и изводе се ради вежбања језика. Слободне активности треба да дозволе самоисказивање без обзира на ком се језичком нивоу ученици налазе. Код ових вежби нагласак је на садржају.

Контролисане вежбе писања

Преписивање је полазна тачка за писање. Наставнику се пружа прилика да се утврди језик који је презентован усменим путем или кроз читање. Док преписују речи или текст, деца могу да их читају тихо или у себи, што им помаже да установе везу између написане и изговорене речи. Неке од активности контролисаног писања су: повезивање речи или реченица са одговарајућом сликом, ређање реченица по одговарајућем редоследу и њихово преписивање, диктат.

Вођене вежбе писања

Најчешћа активност ове врсте је попуњавање празнина. Од ученика се не очекује пуно активне продукције јер је језик већ дат. Углавном је то језик који је уведен у датој лекцији. Ученицима се даје модел и од њих се тражи да, на пример, нацртају своју породицу, одећу, хоби и да напишу нешто о себи, уносећи измене тамо где је то потребно. У раду се ученици подстичу да преузму одговорност за тачност свог рада и да га упореде са моделом.

Слободно писање

У школској пракси, па тако и у настави страног језика, писање се више користи као начин тестирања, него као помоћ приликом учења. Данас је широко прихваћена улога писаног језика као средства које деца омогућује да сами за себе формулишу своје мисли. Детету треба омогућити да пише оно шта жели, па се тако писање уводи као облик комуникације, а не као вежба преписивања реченица из уџбеника или писање реченица које задаје наставник.

Управо то се постиже у случају слободног писања у настави страног језика, језик потиче од ученика, без обзира на ком су они нивоу. Ученици се подстичу да предност дају садржају и успешној комуникацији уместо граматичкој тачности и механичким аспектима писања. Наставник треба да је иницијатор и да помаже. Он се стара да ученици на датом нивоу изврше задатак.

Пошто већина ученика на овом нивоу још није у стању ни лингвистички ни интелектуално да осмисли писани текст, важно је провести извесно време на увођењу потребне језичке грађе. Овакве активности које претходе слободном писању имају за циљ да се ученицима пружи потребан језик као и инспирација за писање које ће уследити. Већина ових активности сугеришу ученицима на то како да планирају писање (израда Венових дијаграма, скицирање текста и слично).

Закључак

Увођење читања и писања у наставу страног језика на основношколском узрасту мора почивати на принципима који имају у виду развојни ниво деце. У великој мери је заступљен трансфер знаја и вештина којима су ученици овладали у матерњем језику. Истовремено, стечена знаја из матерњег језика умногоме утичу на очекивања која ученици имају у односу на наставу читања и писања. Сложена природа наставе страног језика на раном узрасту захтева посебну припрему наставника. Тако ће и у настави читања и писања игра често бити контекст за употребу језика.

Литература

- Bearne, E. (ed.) (1998). *Use of Language Across the Primary Curriculum*. London: Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristal, D. (1996). *Kejmbrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit..
- Langford, P. (1989). *Children's Thinking and Learning in the Elementary School*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc.
- Mackay, D., Thompson, B. and Schaub, P. (1970). *Breakthrough to literacy*. London: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Summary

Reading and writing are active processes in which students gain new dimension in the process of cognition. Giving significance to symbols, there is a connection made, which enables transmission of ideas. Teaching foreign languages, reading and writing should not serve only themselves, but they should be considered as another way of children understanding different aspect of reality and their interpersonal relations. Children need time to master the skills o reading and writing in mother tongue. Considering these facts, teaching reading and writing in a foreign language is always going to be backwards considering the mother tongue.

Key words: *reading, writing, symbols, meaning, active process.*


Nataša Janković¹
Teacher Training Faculty, Belgrade

**Прегледни
рад**

Developing language skills with young learners



***Summary:** Language skills are mutually connected and dependant on one another in both real life communication and a classroom setting. Therefore, in a foreign language classroom, they must be treated as integrated parts of a complex system to be developed in a group of young learners. Holistic approach to teaching can best lead to the fulfilment of that goal. The development of language skills must be based on pedagogical and psychological implications of children's development, such as their age and the stages of their psychological, cognitive and social development, their linguistic and cultural background and the environment in which they are growing and learning. There is a big difference between second and foreign language learning, especially in the case of developing literacy in the target language. Developing foreign language skills may be occurring in an artificial setting; however, the purpose and objectives of teaching them lead to the real world outside the classroom.*

***Key words:** developing language skills, young learners, children, classroom, environment.*

As children grow up they develop various skills. Just as the development of language skills in general cannot be separated from the non-verbal aspects of children's growth, thus the known language skills cannot be observed isolated from one another if we are to talk about a child's overall linguistic development. Whether we base our observations on Piaget's biological stages of development, Vygotsky's social constructivism or Bruner's 'scaffolding', we need to agree with all the three great minds in one: it is through active interactions that a child develops.

1.1. Crossing the "Zone of proximal development" in a language classroom

In a classroom setting, the teacher takes over the role which the parents had while their child was developing his/her native language skills. The difference between the child's current and potential knowledge (Vygotsky's ZPD) is still bridged with the systematic help from a more knowledgeable adult – this time the teacher, or in a social interaction with peers. In such a context, as pointed out by Annamaria Pinter (2006): "Introducing children to a new language offers opportunities to widen their horizons and awaken their early en-

¹ natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

thusiasm and curiosity about languages.” Given that learning foreign languages is a common part of primary education curricula worldwide, we find that it may be wise to introduce it to young learners in a way suitable for their own age, possibly presenting it as a whole new magical world just waiting to be explored by them. Their knowledge of the new language thus becomes the key that opens the door to this great empire. Addressing to the teacher, Jayne Moon (2000) also suggests: “In a foreign language situation, they depend almost entirely on the school environment. That puts you in a powerful position to make their learning of English a positive, stimulating and successful experience.”

1.2. A positive, stimulating and successful experience

Basically speaking, there are three different contexts for language learning: native language (L1) in the learner’s native setting; second language (L2) in an environment native to others but not to the learner; and foreign language (FL) in a country where the target language is neither a mother tongue nor an official language. Sometimes, a very narrow or almost no dividing line is drawn between L2 and FL learning in language teaching methodology literature. Furthermore, these books are very often written by native speakers of English who have taught their own language in native or non-native environments. The truth is that the particularities and difficulties that a non-native English language teacher can face in a non-native setting can be completely different from those that the native speakers from the above example encounter, even more so if the mother tongue of the respective group of learners does not belong to the same language group, i.e. Germanic languages.

No matter how much we may compare learning a foreign language to native language acquisi-

tion, the fact is that these two processes are essentially different. First of all, the environment in which the learning takes place is actually an artificial setting. Despite this, modern language teaching methodology has equipped us with such an abundance of practical advice and resources that any teacher can find their teaching a real challenge. Secondly, in most cases, nobody around us in our classroom context is a native speaker, so we all have to pretend. Luckily, if anyone finds it easy to play make-believe games, it is young children. Thirdly, the purpose that we are learning the new language for is still too abstract for 7-11-year-olds and as soon as they set their foot out of the classroom, they will retreat to their native language again. And yet, with a little help of the teacher, being part of this shared FL world can be so fun in comparison to other classes. Therefore, it is the teacher’s responsibility to make their classroom setting as authentic as possible. Such a context can certainly make the learning experience positive, stimulating and successful.

2. 1. Young learners and foreign languages

In terms of primary education in our country, the age of young learners matches that period of children’s growth which Piaget defined as the concrete operational stage (from seven to eleven years of age). In this phase children’s thinking begins to resemble the “logical” thinking of adults, but is restricted to the immediate context. The children show the need to logically connect ideas and attempt to prove them, which is reflected in their spontaneous speech and its grammatical structure. (Pijaze, 1966) He saw the child as an active learner and thinker, as someone who actively tries to make sense of the world. For a language teacher this means that the school context in which children spend much of their time should logically contribute to this process. Therefore, we need to use the capacities that children bring with

them to school and base our teaching on the skills and instincts which they have already developed. Such an attitude on the teacher's part will help children develop competence in a new language, and the language will start working for real.

Lynne Cameron (2001) discusses the advantages of starting young with foreign languages, warning us that: "In foreign language learning, receptive skills are likely to remain ahead of productive skills, and grammatical knowledge, which is linked not just to language development but to cognitive development as well, is likely to develop more slowly for younger children." She also reminds us that: "Learning a second language through immersion differs from learning a foreign language as a subject lesson several times a week." Bearing in mind the complexity of a language system, the traditional division of language into the "four skills" (listening, speaking, reading and writing) has been recently often replaced with a more holistic approach. Thus we can rather talk in terms of oral skills and written language or possibly of discourse and literacy skills.

2.2. Using children's potentials

The main purpose of any language learning is to interact. That is why the development of discourse and literacy skills is a prerequisite for teaching children how to interact in the new language. Learners need to understand the world and people around them as well as the concepts that they are being taught. They also need to know how to use another language in their communication with others. If we use the children's potentials and help them learn the new language holistically and without attention to abstract language forms, they will easily pick up the new language. If they are enjoying themselves, they can get absorbed by the activity and benefit from it, without even being aware that they are learning a language. Children are eager to interact with people around them and

to explore their environment. This potential helps them to develop their understanding of the world they live in and, as Jayne Moon (2000) says, the most effective way for them to learn is to experience things at first hand through physical activity. We need to provide them with the right kind of learning environment, with a variety of meaningful input, we need to give them a chance to experiment and make them feel free to use the language to communicate with us or their peers. This kind of positive attitude can only facilitate the learning process.

Children need to feel that what they are doing is a kind of real work, so our teaching can be based around themes and topics of interest to our young learners. If we engage them in activities linked to a certain topic, they can develop both their language skills and concepts across all the subjects of the curriculum. For example, the picture of an animal can serve as a resource to both teach them new language and revise the content already familiar to them from their environmental science classes. It can also be used to practise counting or simple measuring in maths or to engage in interesting craft activities. Further, it can stimulate expressing one's own opinion or even a discussion, or it can represent a basis for making up an interesting story suitable to the specific age level.

2.3. Meaningful context

We need to make the formal educational setting resemble a natural learning context and to reconcile language learning with language acquisition. The outcome of the teaching process depends on the classroom practices that promote authentic language use, content-sensitive language teaching, on instructional strategies and techniques, different modes of participant organisation, use of realia and various resources and teaching materials, and on the choice of tasks and activities cor-

responding to different age and competence levels and EFL contexts. (Jankovic, 2007).

The language requirements certainly must be balanced and carefully graded, from simpler picture based activities at lower levels to the gradually more demanding tasks including a reasonable degree of reading and writing skills with nine- or ten-year-olds. By all means, such an approach has to be based on integrated language skills as the children need to be exposed to a suitable amount of comprehensible input, required to engage in the activities orally, and to make use of their reading and writing skills at higher levels in order to fulfill the tasks placed upon them.

The age of the learners dictates the amount of language exposure, the choice of the teaching approach and the kind of interaction. With young learners integrated language skills can be well combined with activities such as: games, role-play, gesture and drama, songs and chants, drawing, cutting, colouring and painting, hands-on activities that develop fine motor skills, repetitive stories and simple speaking activities with an obvious communicative value, audio-visual aids, etc. As Scott and Ytreberg (1990) point out, "Their own understanding comes through hands and eyes and ears. The physical world is dominant at all times." That is why we can encourage children to bring their own toys, pictures, books or other purposeful objects to the school and create with them an "English language corner" that would be a very useful teaching resource. Children feel proud when they can contribute either individually or in a group of peers. By continually giving them new opportunities to show their skills or share their knowledge we shall enable them to feel active and respectable participants in the educational context.

3.1. Discourse skills

3.1.1. *The setting*

Language theoreticians and practitioners agree in the standpoint that meaning must naturally come first in the development of language skills. For young beginners there must be plenty of listening input and practice that will further naturally lead to speaking tasks. In a primary, or any other English language classroom, listening and speaking activities cannot be truly separated. On the contrary, they are mutually integrated. The type and length of the text that children are exposed to are very important factors in getting familiar with the new language. So is the source of the input. The teacher is known to the children, thus providing a feeling of security and a possibility of language adjustment and necessary modifications. The teacher is also familiar with her or his pupils, which can help them meet the special needs of their target group or individual children more successfully. The teacher who knows the crucial differences between the children's mother tongue and the foreign language can also facilitate the process of bridging the differences and making the meaning of the input language more accessible to the children.

To do so, the teacher can use techniques similar to the ones used in the first couple of years in learning the mother tongue, supporting their teaching with a lot of gestures and visual aids. Another essential source of necessary input is the language of classroom interaction, throughout the lesson. The more input is provided in the target language, the more children will be learning. Naturally, the teacher will always carefully adjust the level of requirements to the pupils' age and previous foreign language background. This is not to say that mother tongue is to be completely abandoned. On the contrary, it can be accepted as a vehicle of communication in giving some more complex instructions or those stages of interac-

tion when the child is attempting to cooperate but lacks the necessary knowledge in the target language. The teacher can take this opportunity to fill the gap and help the pupil learn a new phrase or word in English, thus leading the child safely from the “zone of proximal development” to the higher stage of knowledge.

When a school child first learns to speak in a new language, the process which leads to it is similar to the stages of speech development in the mother tongue. However, the outcome is not the same. A young school learner does not start from single sounds or syllables as a baby does. The school child has already had some linguistic experience in the mother tongue which it now brings into the classroom setting to build on. It is rather at the level of words and phrases that young FL learners start with. However, with the spoken English language, support is necessary in both phonological and pragmatic sense. Young learners are getting used to and trying to acquire a sound system different from their own, accompanied with new specific intonation patterns. Once again saying rhymes and chants and singing songs can be of greatest help when it comes to practising pronunciation, stress and intonation. The vocabulary and basic grammar work are interwoven with the activities in such a way that children are learning and acquiring the new language being only aware of their accomplishment but not of the processes that lead to it.

3.1.2. Classroom activities

Speaking and listening activities normally go hand in hand and can hardly be observed separately. When the aim is developing the listening skill, there must be some kind of spoken input. When the focus is on the speaking skill, the input must first be heard in order for the child to somehow respond. Although numerous activities may mainly focus on one of the skills, this does not completely exclude the other one/ones. Mod-

ern FL teaching methodologists mainly share the opinion regarding the types of activities that can lead to successful development of language skills with young learners.

3.1.3. Developing listening skills

One of the most effective and popular “listen and do” approaches with young learners is the “total physical response” (TPR), which enables them to absorb the language before they have to say anything. There is a lot of natural language heard in a highly meaningful context for young children. The source of the language can be the teacher, or a recorded audio material at the corresponding level, most commonly in the form of a rhyme. The reactions to the given prompts include any sort of physical reaction as instructed, ranging from simple pointing to a sequence of lively bodily movements. At a certain point of gained self-confidence, the children can also be encouraged to join in and say the rhyme. Other popular “listen and do” activities include games like: “listen and draw”, “listen and colour”, “listen and make”, “follow the leader”, and others. Songs, rhymes and chants or short action stories are the most helpful sources of language input for young learners. The activities can further range into a choice of “listen and identify”, “listen and mime” or “listen and respond” and other games, which all make enjoyable listening practice. With older learners (nine- and ten-year-olds), the requirements and tasks vary by increasing the level of difficulty. They can fill in the missing information in simple questionnaires or repeat elements of a story they listened to. The range of listening materials and activities can also be extended. This way, children feel safe being engaged in activities typical of their age, gradually acquiring the familiar kind of language, only in a new form. With the teacher’s help, the children can find the whole process very interesting, highly motivating and above all - meaningful.

3.1.4. Interactive speaking activities

The famous child psychologist Ivan Ivic said: "It is wrong to develop speech as separate from the child's activities: from the situations that the speech refers to" (Ivic, 1986). This statement can refer to foreign language learning as much as it refers to mother tongue acquisition. Whether the primary goal of an activity is practising proper pronunciation and intonation, or new vocabulary, classroom phrases or chunks of connected speech in English, the language used can always be embedded in a logical context. As with the development of the listening skill, there are a range of interactive tasks and games that are supposed to help young learners develop their English language speaking skills, learning either from the teacher or from each other. There will be different stages of controlled practice and free speaking practice. Accordingly, the teacher's interference with corrections will also vary. The aim of free speaking activities is to prompt children to use the foreign language freely; that is why the teacher will not interrupt the children at every step, but will help them develop self-confidence, carefully guiding them through the process.

To support the classroom interaction, the teacher can use some facts that she knows about her students, or a class mascot or drawings to tell a story, some silhouettes and puppets to talk through, or can ask children to sing a song, mime or act a familiar situation. Children can be asked to bring some objects or toys which can become part of their guessing games and other speaking activities. Telling stories created by someone else or children themselves is also highly motivating for young learners. Interactions in pairs and groups or with the whole class are of great importance especially in this skill. Thus, the development of this language skill can be carefully shifted from controlled practice, through guided practice, dialogues and role-play games to freer speaking ac-

tivities. As the children grow older, their language skills are supposed to progress, too.

3.2. Literacy skills

3.2.1. The setting

Speaking of the setting for developing literacy skills we primarily have in mind the environment in which Serbian children are to learn how to read and write in their native language. Exposed to two different scripts in their own language, one Cyrillic and one Roman, Serbian children have to master two alphabets to become fully literate. The complete process logically lasts longer than for the children in some other countries where only one alphabet is used. We can see both advantages and disadvantages of such circumstances for our children. Mastering a new alphabet and literacy skills after another system (however different) has already been acquired can be helpful in the cognitive and experiential sense. Once the sensorimotor and orthographical skills have been developed, the new system is bound to be acquired faster than the first one (presuming that the two scripts are not of a completely different nature like Roman and Arabic or Chinese). If the children have already learnt how to read in one script that means they have also mastered the necessary useful strategies that help them read the whole words or small chunks of text instead of sounding out isolated letters or syllables. The greatest advantage that the Serbian language can pride itself on is the phonological-orthographical consistency, which certainly makes it easier for our children to master the skills of reading and writing than in most other languages. Thus we can suppose that the stage of practising phonics in our case does not last as long as it does in English or German or French. However, we have two alphabets, whereas they only have one.

It takes Serbian children two school years to develop their elementary literacy skills. According

to the Law on primary education in Serbia, the Cyrillic script is learnt in the first grade and the Roman script in the second. Furthermore, we mustn't forget that learning an alphabet includes mastering both block capitals and small letters, which makes the process even more complex. Due to the fact that our two alphabets have a lot in common, despite some crucial differences in letters, the process of teaching the Roman script lasts shorter than in the case of Cyrillic. However, the complexity of our early stages of literacy development in young learners speaks enough by itself and makes it quite obvious why the official national curricula for primary education do not approve of introducing a third (foreign) script before the third grade of primary education. From this point of view it is more than obvious why in particular second and foreign language learning cannot be equalised.

3.2.2. Classroom activities

The same that was said about discourse skills refers to the skills of reading and writing – pragmatically speaking, they cannot do without one another. If something is to be read, somebody had to write it first and we must be well familiar with the written code to be able to read the text. If we want to address our own written message to someone (be it our class mate or teacher or a penpal), this means that they have to read it, and most probably we shall also often have to read it first to check if we have written it well. Sometimes, we may be expected to apply both skills on the same text, especially as a part of classroom practice. Not forgetting the mutual interdependence of all the four skills, we can now look into the commonly recommended activities for developing literacy skills.

3.2.3. Developing reading skills

Everything starts with the meaning and the sound. “In the early stages, children should only encounter written words that they already know

orally” (Cameron, 2001). The vocabulary should be already familiar or well explained in advance. To equip our pupils for reading English we must first introduce them to some new grapho-phonemic relationships. At this stage, the teacher should particularly help children if negative transfer from the native language occurs in a child's pronunciation of written foreign words. More stress should thus be put on those aspects of English where the contrast with the native language is the greatest.

Children love looking at coloured picture books and being read to, so this is one of the resources that should be used as much as possible. Holding a book so that children can see the text allows them to spot words while listening to the teacher reading. For the start, children can be taught to the sub-skills of decoding familiar written language and maybe recognising a basic set of written words. For this purpose, many other forms of elementary writing or classroom language can be displayed around the classroom. Practising reading normally starts at the word level.

There are numerous activities and games that can help, such as “look and say”, memory games, letter or word dominoes, word snakes, picture and word puzzles, reading familiar nursery rhymes and songs, “listen and read”, and many more. Word and picture cards and posters are often used to start off teaching reading. The activities may differ, but one rule is the same – the language being read must be familiar. As the children grow, their experience with reading develops too, from single words to chunking to short dialogues or stories, from reading aloud to silent reading, from picture books to easy readers. Techniques of reading are developed too, such as scanning and skimming, predicting and recognising cues to help them understand a more complex text. As with other skills, the approach to developing reading should be holistic and meaningful, and suitable to the children's age and background knowledge if

we want them to enjoy mastering this very important language skill.

3.2.4. Developing writing skills

“Writing is a complex skill progressing from the level of copying familiar words and phrases to developing an awareness of text structures, genres, the processes of drafting and editing, and writing for an audience. Reading and writing are usually taught in parallel because children who begin to read enjoy writing too.” (Pinter, 2006). This last sentence is particularly worth emphasising, since there seems to be a tendency in FL environments to reduce the writing skill to the level of dictation and then again for the mere purpose of testing writing, i.e. orthographical skills. There must be a clear distinction made between these two aspects of one and the same skill. The initial stages are slow and demanding. They include practising handwriting, recognising the relationship between the sound and spelling and even punctuation rules. However, these first steps in writing are not to be separated from the communicative function of the writing skill. Moving gradually from controlled, through guided to free practice, pupils need to develop the awareness of the importance of this skill in its own right. Therefore, the corrections that the teacher makes on a child’s piece of writing will be carefully balanced with regard to the main purpose of the concrete practice done. That is to say, the teacher will do their best not to undermine the child’s great effort and accomplishment in a piece of free writing by downgrading it to the level of pure spelling or orthography test.

The writing practice usually starts by means of tracing and copying single words or shorter phrases. The sooner these are contextualised, the better, no matter how short they are. Once again following the path from the word level, through sentence construction to guided written activities and forms of freer writing, these activities can be

made both useful and fun. Practice forms at our disposal are numerous: word puzzles, stars and snakes, vocabulary charts, fill-in exercises, speech bubbles, jumbled words, sentences or short paragraphs sorted out in pairs and groups, descriptions, collages, running dictations and writing races, mind maps, postcards, letters and stories written for someone special, making books and so many more. The other language skills lend themselves perfectly to the development of writing too. The heard, spoken or read stimulus can be used to be completed or transformed in the written form by the child’s hand.

Again, the skill develops with the children. When they are small, they feel rather insecure and are closely attached to their family – that is where they feel safe – so that is what we should let them write about. The older they are, the broader the interests. In that case, they should be taught writing skills on the basis of the vocabulary and topics that they are interested in. Since writing seems to be the most complex and difficult among the skills, it requires firm encouragement from the teacher in order for the pupils to feel pleased because of their accomplishment.

Conclusion

Language skills are mutually connected and dependant on one another in real life communication. Similarly, in a FL classroom, they must be treated as integrated parts of a complex system to be developed in a group of young learners. Holistic approach to teaching can best lead to the fulfilment of that goal.

The main goal of foreign language teaching in general is to provide students with a new means of communication. With young learners especially, another important objective is to lay timely the solid foundation for their future work and experience with the target foreign language. The development of language skills must be based on pedagogy

ical and psychological implications of children's development, such as their age and the stages of their psychological, cognitive and social development, their linguistic and cultural background and the environment in which they are growing and

learning. Developing foreign language skills may be occurring in an artificial setting; however, the purpose and objectives of teaching them lead to the real world outside the classroom.

Bibliography

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivic, I. (1986). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Beograd. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva; Sarajevo. Svjetlost.
- Jankovic, N. (2007). Learner and Teacher in a Meaningful Context. *Education and Global Society Challenges*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, No. 31, pp. 143-149, ISBN: 978-83-60822-29-6.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Pijaze, Z. i B. Inhelder (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W. A. and L. H. Ytreberg. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Slattery, M. and J. Willis (2001). *English for Primary Teachers, a handbook of activities & classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Наташа Јанковић

Учитељски факултет, Београд

РАЗВИЈАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА НА РАНОМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Деца током ограсћања развијају различите вештине. Језичке вештине не могу да се посматрају као међусобно изоловане јединице. Приликом учења страних језика на раном школском узрасту оне се морају посматрати као интегрисане вештине једној сложеној систему. Стога је њиховом савладавању неопходно пристићи холистички.

Када се бавимо проблематиком развоја језичких вештина, неопходно је узети у обзир педагошке и психолошке импликације децијег развоја, као што су узраст и поједине фазе у њиховом психолошком, когнитивном и социјалном развоју, њихово језичко и културно порекло, као и средина у којој се одвијају њихово ограсћање и процеси учења. У школској средини од наставника зависи да ли ће атмосфера за рад бити подстицајна за ученике и да ли ће заједнички рад донети позитивне резултате. На раном школском узрасту (7–11 год.) деца већ почињу активно да размишља и учи и свесно се труди да нађе смисао у свему око себе и што је пошеницијал који у настави страних језика такође треба искористити.

У последње време све мање се у литератури заступа класична подела на четири језичке вештине (разумевање, говор, читање и писање) док се све чешиће налашава њихова интегрисаност, те се тако више говори о вештинама дискурса, тј. говорним вештинама (разумевање и говор) и развијању писмености (читање и писање).

Када су у питању **говорне вештине**, сви се слажу да је у раду на развоју језичких вештина неопходно кренути од значења и да вежбама говора мора да претходи велика изложеност разумевању говора на енглеском језику. Стога ће и језик међусобне комуникације на часу бити енглески, уз евентуално прибегивање мајтерњем језику, онда када је то неопходно. Наставник ће пажљиво бирати и прилагодити говорне вежбе децијем узрасту и настојати да креира атмосферу која ће децу подстицати на активност. Постоји веома велики спектар вежби које ће обезбедити сигурно укључивање деце у интеракцију, од физичких покрета до сложенијих радњи попут читања, бојења, пантомиме, игре итд. Неизоставни тип вежби у склопу говорних вештина представља употреба песама и рецитација, као и причање прича. Посебна пажња посвећује се изговору и интонацији. У ланцу вежби за развијање свих вештина увек се креће од контролисаних вежби мање обима ка постепено све сложенијим вежбама слободне самосталне употребе језика, у зависности од узраста и претходног искуства са језиком.

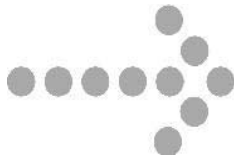
За развијање писмености на страном језику битно је имати на уму чињеницу да деца морају да достигну одређену фазу развоја и да стекну одређена искуства у описмењавању на мајтерњем језику и у изложености говорним вештинама даој страних језика како би била довољно зрела за учење додатој, туђеј писма. За нашу децу посебно отежавајућу околност представља постојање већ два писма, ћириличној и латиничној, чиме се повећава ризик од неативног трансфера између њих система када на ред дође и страни језик. Но ипак, у искуственом смислу, ова чињеница има и својих предности. Читање и писање на новом језику у мноме ће личити на описмењавање на мајтерњем, уз употребу сликовница, шарено илустрираних књижица, етикета, картица, постера, слика, играчака и других реквизита којима је обобата у учионица. У комбинацији са говорним вештинама могу да се остваре различити видови њиховог међусобног интегрисања и тиме створи аутентична ситуација за учење језика. Различите вежбе и технике читања, као и различита тежина захтева у погледу писања праћеће децу раној узрасту на њиховом путу сазревања. Важно је да се њихов рад на развијању писмености базира на већ

препознатљивим језичким моделима. Посебан аспект у описмењавању представља орфографија и одређене вежбе биће усмерене ка њеном развијању. Али, вештина писања у учионици не сме да се своди на њу орфографију. Вештина подразумева способност деце да се на дајом језику слободно изражава и њу способност не смемо да занемаримо.

Развијање језичких вештина у настави странијезика одиграва се у једном вештачком амбијенту, али циљеви и сврха наставе језичких вештина воде даље од учионице – у реалан свет.

Стручни
рад

Ivana Ćirković-Miladinović, MA¹
Education Faculty, Jagodina



Pedagogical implications of teaching vocabulary to young learners

Summary: *With the recent focus in ELT field on lexical competence, and the impact this has had on language teaching, many language teachers are now aware of the necessity of making vocabulary one of the central parts of their teaching practice. This paper focuses on the way in which the introduction of new vocabulary into the English language lesson in primary school acts as a tool to empower the learners to become more independent in their learning.*

Key words: *Teaching vocabulary, teaching practice, English language lesson, primary school, learners, learner independence, and lexical competence.*

Teaching vocabulary

It is often argued that changing the learning styles and expectations of young learners is not a straightforward task, as Wenden (1991: 55) acknowledges: "... as young students begin to believe that to be a learner is to be dependent ...". However, it is believed that all people have the ability to be self-directing if they are given the right environment and support (Head and Taylor 1997).

Schmitt (1997: 200–1) maintains that although there has been relatively little attention paid to the area of vocabulary learning strategies, it is an area in which learners seem to consciously use discrete learning strategies, such as inferring the meaning of a new word from its context. It was

hoped that by providing the learners with a positive model of independent learning we would help to equip them with strategies that would empower them to become more autonomous in other areas of their learning.

Puchta and Schratz (1993) realistically maintain that a move towards 'cooperative independence' requires continued patience and motivation from the teacher/s implementing the change; we therefore saw this transition as an ongoing process which in some way requires to implement change in the learning styles and experiences of young learners.

It is also believed that vocabulary learning should be central to the language programme, and that our learners need help to develop the necessary skills for processing and learning new lexical

¹ ivanaivica@nadlanu.com

items. This reflects the current acknowledgement of the importance of lexis and lexical competence in applied linguistics, language learning methodology, and language teaching materials (Gairns and Redman 1986, Lewis 1993, and Schmitt and McCarthy 1997). Vocabulary exercises were seen as one way of helping students to engage more meaningfully with the new words that they were being exposed to in their language learning experiences. We also believe that learning new vocabulary may complement other classroom activities aimed at increasing the learners' lexical competence. As Schmitt and McCarthy (1997: 3) maintain, "The more energy a person expends when manipulating and thinking about a word, the more likely it is that they will be able to recall and use it later."

What needs to be taught?

According to Ur (1996) the learner, first of all, has to know what a word sounds like (its *pronunciation*) and what it looks like (its *spelling*). These are fairly obvious characteristics but in teaching we need to make sure that both these aspects are accurately presented and learned. An item should be presented in certain *grammatical contexts* because of its idiosyncratic change of forms. Also, it is important to provide learners with the information about the way of connecting with other words, for example, if we teach verbs we might give their past forms, participles, we might note if the verb is transitive or intransitive, give their following prepositions etc. Another piece of information about a new item which it may be worth teaching is its typical *collocation* which will bring to broader understanding of a certain word in a particular context. More information will be provided if we teach aspects of meaning (e.g. *denotation*, *connotation* and *appropriateness* in a certain context). Thus, it would be useful for a learner to know that a certain word is very common, or relatively rare, or 'taboo' in formal conversation, or tends to be

used in written but not in spoken discourse (Ur, *ibid.*). *Meaning relationships* (how the meaning of one item relates to the meaning of others) can also be useful in teaching to clarify the meaning of a new item or for practice already familiar vocabulary. For more advanced learners it would be useful to present them how one word or multi-word can be broken down into their component 'bits' such as prefixes and suffixes. Teaching *word formation* is one of the possibilities to help learners guess the meanings of words like ungrateful, substandard, super-hero, bookcase etc.

Vocabulary learning strategies

We hold the belief that the learners should be exposed to a variety of techniques and, with guidance, be helped to discover which methods best suited their own learning styles. This approach would seem to be supported by Gairns and Redman (1986: 99) who point out that "The more systems learners make use of and the greater the exposure to the target items, the easier it will be to retrieve from a variety of sources." Thus it was hoped that exposing the learners to various methods of recording vocabulary such as: translation, using English-English dictionaries, using example sentences, collocations, antonyms and synonyms where appropriate, using personal vocabulary notebooks as well as paintings and pictures in order to provoke students to name things and make word families, mind maps, grammatical groupings, etc. Therefore, a variety of methods would ultimately empower students and provide them with valuable study skills. Dictionaries are excellent models that can be used to record vocabulary. Schmitt and Schmitt (1995) argue against spoon-feeding students, to ensure that the acquisition of meaning is a process of discovery that enhances learner independence. In the process of discovery students are mostly very motivated to find out the meaning of a word in the context.

Schmitt classifies 'taxonomy of vocabulary learning strategies' (1997: 205) into five groups: 'Social', involving interaction with others; 'Memory', relating new material to existing knowledge; 'Cognitive', manipulation of the language by the learner; 'Metacognitive', involving decision-making about the learning process; and 'Determination', i.e. deducing the meaning of a new word by one's self. He goes on to distinguish between strategies used in the discovery of a word's meaning, and those used for subsequent consolidation of understanding. In terms of building up a deeper understanding of a word's meaning, Schmitt and Schmitt (1995) maintain that vocabulary notebooks are particularly useful, since entries can be developed as a learner's understanding evolves.

However, it is clear that using vocabulary notebooks encourages learners to use 'discovery strategies' such as using dictionaries, inferring meaning from context, and asking for clarification from teachers and other students. Teaching new vocabulary may include social strategies of cooperative group learning, and enlisting the teacher in checking work for accuracy. The memory strategies utilized include: studying the word with a pictorial representation, connecting the word to synonyms and antonyms, using semantic maps, using clines for gradable adjectives, grouping words together, using new words in a sentence, studying the spelling of a word, underlining the initial letter of a word (words are often recorded alphabetically), studying parts of speech, and paraphrasing the word's meaning.

Strategy instruction

Different students have different learning styles and use different learning strategies. The more teachers know about their students' learning style and strategy preference the more effectively they can orient their strategy instruction. Oxford (2001a) points out that L2 teachers should consid-

er various ways to conduct strategy instruction in their language classrooms by starting with small strategy interventions, such as helping students to analyze and guess the word they are not familiar with from a given text. This would be more appropriate, according to Oxford (*ibid.*) than to apply full range of strategy-based instruction. Strategy training is defined as the explicit teaching of how, when, and why students should use FL learning strategies to improve their efforts at achieving language learning outcomes (Cohen 1998; Ellis and Sinclair 1989).

On the other hand, some teachers might find it useful and appropriate to move more rapidly into strategies-based instruction. Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) model was described by Chamot and O'Malley (1996) as a form of strategy-based instruction for L2 learners which includes explicit strategy instruction, content area instruction and academic language development. Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (Chamot and Pierce L.V. 1994) has been supported by research in learning theory (Anderson 1993, cited in Snow 2001). Anderson's theory support teaching approaches which "combine the development of content knowledge, practice in using this language and strategy training to promote independent learning" (Snow 2001:304). In the primary teaching context is very important that students, as young learners, do start to initiate their own learning (Wenden and Rubin 1987). In this way, students as autonomous language learners can become more intimately involved in providing solutions to their linguistic needs as they arise. It is further stated that for learning to be autonomous, learners need a critical awareness and understanding of the ability to make choices and, thereof, become responsible for their learning outcomes.

Since the 1970s, researchers have addressed the need for strategy training in response to the lack of students' awareness of the cognitive tools

and strategies available to them (Chen, 2007). Dansereau (1978) reports for instance, that a large proportion of the learners have little knowledge of alternative learning techniques. This includes advance students as well. This lack of awareness is limiting the learners' ability to develop new strategies when encountering new learning contexts. Some researches of vocabulary learning strategies advocate that learners should be taught to use strategies and in this way they emphasize the importance of techniques (Holec 1981). Therefore, together with the training in the use of strategies, the fostering of learner autonomy and expanding learners' views of what language means will require that learners become critically reflective of their learning. Accordingly, the purpose of learning a second/foreign language should also be understood.

In Vogely's findings (cited in Chen 2007), students' learning problems are due to the use of inadequate or inappropriate learning strategies. According to those findings student who even know about the learning strategies necessary to comprehend language tasks they do not mobilize these resources to the fullest extent. Oxford (2001) also cites growing evidence that strategy instruction can be valuable to many language learners. Thus, this should be the starting point for the teachers' practice: strategy instruction may enhance students' language learning outcomes in learning vocabulary.

To sum up briefly, being open to variety of principles in teaching new vocabulary and being able to think about, discuss and change them in the light of work experience is according to Woodward (1991) definition of a good teacher. A teacher like that would be in position to realize better the situation in the classroom and in that way help his learners to overcome learning problems.

Ideas for vocabulary activities

1. Reviewing what students already know is very useful before we introduce a new lesson. This activity may help you to form groups in the class by giving each participant a chance to choose a slip of paper either with a phrase related to plural of nouns or the noun in plural as the equivalent for the phrase (e.g. *more than one snake – snakes, more than one dog – dogs, more than one child – children etc.*). The slips are of different colours and the participants' task is to find people who have the same colour of slips and match the phrase and the plural of the noun.

2. Find the opposites of these words in the crossword.

- Expensive
- Go
- None
- Sad
- Quiet
- Cold
- Asleep
- Take

X	N	C	O	M	E
A	N	H	N	N	H
W	O	E	E	A	O
A	I	A	P	L	T
K	S	P	G	L	N
E	Y	G	I	V	E

3. Then there is the Dating Game, a vocabulary quiz on word relationships. The pairs of words below can be "a marriage made in heaven, just meant for each other," compatible in meaning ("S" for synonymous or nearly so), or they'll never get along because they are roughly the opposite in meaning ("A" for antonyms), or they are com-

pletely alien, quite unrelated to each other (“X” for incompatible). Mark the pairs - S, A, or X in the space provided.

It is important that we choose words appropriate for the level we teach.

- Clever Smart
- Rich Poor
- Green Dog etc.

4. *Chain activities* will help you as a teacher to involve all the students in the activity and what is more weaker students will cooperate with those students who are better in learning the target language. It can be organized like this: One couple will be asked to make up a sentence choosing any noun they have already mentioned in either of the previous classes. The next couple will be asked to find a noun in the given sentence on a card and to highlight it; the third couple will need to make up

a new sentence using the noun that is highlighted. In this way they will form 3 cards that can be used later for revision, for example. In this way the students will explore the connection of reading and writing activities with vocabulary learning activities. Then, this will help learners focus on nouns and how they are used in a sentence and will put responsibility on them to choose carefully.

5. A painting done by some famous author may be presented to the learners. They may be asked to name the things in the picture they can touch (concrete nouns, for example). One participant will be chosen to be the secretary and write the nouns on a separate sheet of paper to present them later. This appeals to aural learners. Not all vocabulary is totally new to learners and more could often be made of the learners themselves as introducers of the items.

References

- Chamot A.U. and O’Malley J.M. (1994). *Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company. London.
- Chen, Y. (2007). *Learning to learn: the impact of strategy training*, in *ELT Journal* Vol. 61/1.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Dansereau, D. F. (1978). ‘*The development of a learning strategies curriculum*’ in H. F. O’Neil, Jr. (ed.). *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Ellis, G. and B. Sinclair (1989). *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R. and S. Redman (1986). *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- O’Malley J. M. and Pierce L.V. 1994. *Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. Harlow: Longman.
- Oxford, R.L. (2001). “*Language Learning Strategies*” in Carter, R. and Nunan, D. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press

- Oxford, R.L. (2001a). "Language Learning Styles and Strategies" in Celce-Murcia M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 359-366. Heinle & Heinle, USA
- Puchta, H. and M. Schratz (1993). *Teaching Teenagers*. Harlow: Longman.
- Schmitt, N. and McCarthy M. (eds.) (1997). 'Vocabulary Learning Strategies' in N. Schmitt *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. and Schmitt, D. (1995). 'Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions'. *ELT Journal* 49/2: 133-43.
- Snow, M.A. (2001). "Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Learning" in Celce-Murcia M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 303-315. Heinle & Heinle, USA
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, A. and Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop input and other strategies*. Cambridge University Press.

мр Ивана Ђирковић-Миладиновић

Педагошки факултет, Јагодина

ПОДУЧАВАЊЕ ВОКАБУЛАРА

Резиме: У раду се разматрају начини увођења нових речи на часу енглеског језика у основној школи које могу да се користе као средство побољшања независности ученика у учењу, из разлога што се у области настава енглеског језика све више обраћа пажња на познавање лексике страног језика као и на то како овакав процес у настави има утицај на подучавање. Познавање речи страног језика је неопходно и за друге наставне области као што су вежбање граматике, изговора, морфологије, синтаксе итд. Из поменутих разлога многи наставници постају свесни тога да вокабулар треба да заузима једно од главних наставних области којима треба поклањати пажњу.

Кључне речи: подучавање вокабулара, настава, настава енглеског језика, основна школа, независност у учењу, лексичке способности.

Стручни
рад

Данијела Љубојевић¹

ОШ „Коста Абрашевић“, Београд



Примена диктације у настави енглеског језика на раном узрасту

Резиме: Циљ овог рада је да представи нове приступе диктације у нижим разредима основне школе ради стварања оптималног окружења за учење страног језика. У уводу се описујући услови о потреби, врсти и важности диктације, наводе особине ученика на раном узрасту које треба имати у виду при изради диктације, као и услови који су битни за процес учења језика. Први део рада бави се традиционалним диктацијом, њеном употребом и разматра њене предности и недостатке. У другом делу се представљају нови приступи, теоријска основаност тих приступа и користи које могу да донесу. Конкретизујући ове теоријске последице, ауторка даје примере различитих врста диктације који се могу применити у пракси. Овакви диктацији ангажују ученика, подстичу машту, креативност, развијају позитиван однос према страном језику, као и навике слушања са разумевањем, а могу остварити и део портфолија. Све ово доприноси освежавању наставе страних језика на раном узрасту и даје ново значење диктацији.

Кључне речи: диктација, оцењивање, енглески језик, учење на раном узрасту.

Увод

Диктат је присутан у настави откако постоји идеја о подучавању страних језика (в. Стенсфилд), али је током векова бивао више или мање заступљен. Углавном се примењивао увек у истом облику, као диктирање текста ученику. Алкајер (Alkige, 2002) наводи да постоје четири различите врсте диктата: 1. диктат на нивоу фонема (диктирање изолованих фонема), фонемски текст диктат (диктирање текста који треба фонемски записати), ортографски диктат на ни-

воу речи (диктирање речи које треба ортографски забележити), ортографски текст диктат (диктирање текста који треба ортографски забележити). Од свих ових диктата једини применљиви у нижим разредима могли би бити ортографски диктат на нивоу речи и текст диктат (познат још и као традиционални диктат). Циљ овог рада је да размотри питања о њиховој примени, мери и важности, а затим и да представи нове приступе диктату у нижим разредима основне школе ради стварања оптималног окружења за учење страног језика.

¹ danijela.ljubojevic@gmail.com

Како би се уопште приступило проблематици давања диктата ученицима на раном узрасту, прво треба узети у обзир особине ученика и размотрити потребне услове за његову успешну примену. Деца у узрасту од 7–11 година се у много чему разликују од одраслих тако да би приступ требало да се разликује у односу на друге групе ученика. Зато је веома тешко примењивати диктате у традиционалном смислу речи, али је корист њихове примене несумњива. У овом раду представљамо нове приступе у примени диктата са теоријским оквиром и практичним примерима.

Особине ученика на раном узрасту

У нижој настави постоје две групе ученика битне за наставу страних језика: 7–8 година и 9–10 година, тј. I и II разред и III и IV разред. У I и II разреду је настава искључиво оралног типа, док се од III разреда уводи писање. Ученици у I и II разреду имају следеће особине:

- Почињу да примењују логику и аналитичко размишљање (могу да увиде шеме и постају свесни језика);
- Постављају питања (потребни су им одговори);
- Још увек слабо читају и пишу на матерњем језику (треба им подршка и помоћ);
- Постају све сигурнији при изражавању (почињу да имају ставове шта желе да раде, шта не, шта воле, а шта не);
- Развија им се свест о свету око себе (знају више него што ми мислимо да знају).

Ефикасност памћења у школском периоду повећава се у односу на намерно памћење код млађе деце. Дете у првом разреду може правилно да понови реченицу од 16 слогова ако се ради о садржају које оно разумје. Временом, деца по-

чињу све више и више да памте, али је за квалитет упамћеног битно да то разумеју. Такође, деца често умеју да именују предмете/односе, али о њима имају фрагментарну представу. Зато је нарочито битно у настави страних језика да се потпуно разјасне појмови о којима се прича и да се ученику речи дају у контексту, а најбоље уз примену аудио-визуелних средстава.

Аудио-визуелна средства су добар пратећи материјал и због једне интересантне, појаве код деце раног узраста - еидетског представљања. Деца могу веома реално да доживе оно што замишљају: њима се пред очима јављају замишљени ликови или могу да чују замишљене звукове и гласове. Способност доживљавања „живих представа“ је карактеристика млађе деце и она се временом губи. Зато је треба искористити када се јави и окружити дете надражајима који ће стимулисати стварања еидетских слика (Смиљанић, Толичкић, 1990: 112).

Џереми Хармер у својој књизи *The Practice of English Language Teaching* наводи да деца у узрасту девет до десет година, између осталог, могу да разумеју значење чак иако не знају значење појединих речи, те да углавном уче индиректно, тј. прикупљају информације са свих страна а не само оно што им се директно презентује.

На основу особина деце у узрасту до 11 година, Пени Маки (McKay, 2006: 41) сматра да су оптимални услови за учење језика они који имају следеће четири карактеристике:

1. усредсређују се на значење
2. имају интересантан приступ који ангажује децу и тражи интеракцију
3. пружају прилику да се усредсреде на облик
4. пружају безбрижно окружење пуно подршке.

Традиционални диктат

Диктат се традиционално схвата као један од начина оцењивања правописа ученика, при чему наставник чита наглас текст/пасус одговарајуће дужине док се ученици труде да што тачније забележе шта су чули. Наставник оцењује тачност записаних речи као и разумевање говора, док неки аутори сматрају да се уз помоћ диктата мери и језичка стручност. Дајана Ларсен-Фримен наводи диктат као једну од техника у директној методи, полазећи од чињенице да је писање важна вештина и да га треба развијати од самог почетка учења језика (Ларсен-Фримен, 2000: 28). Наставник чита пасус три пута: први пут нормалном брзином док ученици само слушају, други пут спорије како би ученици забележили шта чују, и трећи пут опет нормалном брзином како би ученици проверили/исправили шта су написали. Овакво схватање (диктат као начин провере правописа) може бити оправдано у енглеском језику јер се ортографско представљање речи веома разликује од изговора. У језицима у којима постоје правила за читање и писање примена диктата у ову сврху се не препоручује, али има пуно других користи због којих би требало давати повремено диктате (ради активног слушања, провере разумевања итд.)²

Да ли је традиционални диктат добар начин да се оцењује знање ученика у нижој настави? Наравно да ученици до трећег разреда не знају латиницу па је, самим тим, немогуће давати диктат, али се од трећег разреда почиње са писањем речи на енглеском и поставља се питање може ли се оваква врста диктата искористити као метод оцењивања у трећем и четвртном разреду? Одговор је не, јер се диктатом не оцењује само правопис већ и разумевање говора и способност памћења делова/фрагмената реченице (Димитријевић, 1999: 185). Диктатом

² О предностима које пружа ортографски текст диктат в. Алкајер (Alkire, 2002).

се проверава колико добро су ученици усвојили фонеме и речи из енглеског језика јер се тражи разумевање (у супротном ученици не би успели да запишу низ фонема које не разумеју). Треба напоменути да се диктатом ни у ком случају не оцењује писање, јер деца нису креативно учествовала у стварању текста. Пени Маки сматра да је диктат најбоље примењивати ради бољег увида у ученикову способност слушања и разумевања, а не ради провере способности писања (McKay, 2006: 214).

Диктат на нивоу речи ради оцењивања такође има више недостатака него предности – боље је примењивати неку од правописних игара³, јер су разноврсније, деца их воле и радо их прихватају. Интересантно је да је у САД и другим земљама где је енглески званичан језик веома популарно такмичење у правопису *spelling bee* где се ученици у писању речи. Деца показују завидан ниво познавања правописа, али истраживања су показала да деца не знају значење тих речи и не би умела да их употребе. А ако пођемо од основне претпоставке да је најбитније у учењу језика овладавање комуникативним вештинама⁴, онда овакво форсирање писања ради писања не води ка жељеном циљу.

Из свега споменутог се може закључити да диктат у традиционалном смислу, као метод оцењивања ученика, не би требало користити у настави, а нарочито не у почетној. Али, пошто не можемо занемарити ни користи које нам диктат доноси, требало би пронаћи праве начине да се он примени. Наум Димитријевић наводи у својој књизи *Тестирање у настави страних језика*:

³ Треће поглавље Лијеве (Lee, 1979) књиге *Language Teaching Games and Contest* је посвећено правописним играма.

⁴ Маки (McKay, 2006: 27) наводи у својој књизи о оцењивању ученика млађег узраста да се под језичком способношћу сматра способност ученика да језик употребљавају у комуникативне сврхе.

„Сматрамо да се диктат може и мора давати на различите начине, зависно од нивоа учења, узраста ученика и циља учења (тестирања). Ако је циљ да се провери само правопис, онда постоје ефикаснији начини тестирања правописа већег броја речи, и то за краће време“ (Димитријевић, 1999: 186).

Управо, ако појам диктата схватимо шире, онда га можемо примењивати значајно доприносећи квалитету наставе енглеског језика.

Нове могућности у примени диктата

Према Правилнику о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основне школе предвиђено је само цртање по диктату. Али, то не значи да се не могу примењивати и друге врсте диктата које одговарају карактеристикама ученика на раном узрасту (које поспешују наставу и учење енглеског језика). У наставку ауторка наводи разлоге за већу примену разних облика диктата и даје одговарајуће примере на основу свог искуства рада са децом у нижим разредима основне школе.

Један од основних разлога за примену других облика диктата је ученичка активност пре, за време и након диктата, што се не постиже традиционалним диктатом. *Ученици су активни пре диктације* тако што учествују у одабиру пасуса/текста. Они могу сами да процене шта да диктирају свом другу из клупе. На тај начин се уче преузимању одговорности за учење и изграђивању става према евалуацији. *Ученици су активни за време диктације* тако што преузимају наставникову улогу. Диктат се углавном посматра као активност у којој наставник игра пресудну улогу – он га чита и исправља. То не мора да буде тако, и може бити много интересантније ако неко други *чиља*, нпр. снимак са касетофона /ЦД плејера, ученик који диктира свом другу из клупе, ученик који се снимио па чита сâм себи (у ери мобилних телефона итд.), или већ

познати аутодиктат где ученик диктира сâм себи већ научено. На тај начин деца имају прилику да читају наглас, слободно и без страха од наставника.

Пример:

Диктат у пару (*Pair dictation*): Наставник подели ученике у две групе А и Б где је Један ученик из клупе је А а други Б. Они добијају исти текст, али недостају различите речи. Њихов задатак је да читају свој текст другу из клупе како би попунили свако своју верзију текста. Онда упоређују. Уколико нешто не разумеју, треба да користе изразе као што су: *Can you repeat that please? How do you spell ...?*

A	B
<p>Penguins Penguins are birds, but they can't ____ . Penguins live by the ____ in the southern part of the ____ . There are penguins on the ____ of South America, ____ Africa, Australia and New Zealand.</p>	<p>Penguins Penguins are _____, but they can't fly. Penguins live by the sea in the _____ part of the world. There are penguins on the coasts of South _____, South Africa, _____ and New Zealand.</p>

Оваква активност поспешује сарадњу у пару јер изискује наизменично читање, а и тражи активно слушање (Read 2007: 65).

Након урађеног диктата исправљање такође не мора да буде само посао наставника. То могу да раде ученици у пару, сâм ученик који упоређује написано са текстом из књиге, или цело одељење које међусобно размењује диктате и исправиле их. На тај начин, ученици имају већу корист од диктата него када наставник оцењује; они активно учествују у исправљању, утврђују пређено градиво, подстичу се да развију свест о сопственом напредовању и формирају критички став према ономе што раде.

Диктат се може користи као **увод у вежбу/ нову наставну јединицу**: наставник диктира питања или реченице на које ученик треба да одговори, а затим се разговара о томе. Тако се уводи писање и диктирање (које иначе ученици не воле).

Пример:

Након што су обрадили вокабулар у вези са храном, наставник треба да обради изражавање (не)допадања. Наставник диктира следеће реченице:

I like apples.

I don't like steak.

I don't like ice cream.

Ученици затим могу да уз реченице додају тврдње тачно/нетачно и то је подстицај за разговор о томе шта воле, а шта не воле да једу.

Наставик може да примени диктат ради **обогаћивања наставе интересантним текстовима** тако што ће деци издиктирати неколико реченица које чине причу или дијалог (*picture dictation*). Деца имају задатак да илуструју, тј. да пропрате текст сликама у својим свескама. Сlike могу сами да нацртају или, чак, да их код куће пронађу у часописима и залепе. Тако праве сопствене сликовнице које за њих имају смисла, а наставник има приступ интересантном новом материјалу за обраду.

Пример:

Ученицима је већ позната прича о Црвенкапи на матерњем језику. Ова прича је пригодна за обраду на енглеском јер се уз њу могу касније увежбавати разне конструкције (*you've got*) и вокабулар (*nose, mouth, teeth...*). Након што је обрадио непознате речи које се јављају, наставник диктира следеће реченице једну по једну (број реченица зависи од разних фактора: пред-

знања, циља, времена предвиђеног за ту активност итд.). Ученици цртају.

1. *Little Red Riding Hood's at home. Mum's got a cake for Grandma.*

2. *Little Red Riding Hood's in the wood. The wolf stops her.*

3. *The wolf runs away. Little Red Riding Hood picks some flowers for Grandma.*

4. *The wolf runs to Grandma's cottage and jumps into her bed.*

5. *Little Red Riding Hood arrives at Grandma's cottage.*

6. *Grandma! What big teeth you've got!*

7. *The wolf jumps out of bed.*

8. *The woodcutter hits the wolf on the head.*

9. *Grandma! You're alive!*⁵

Слична активност се може изводити и са готовим материјалима: сваки ученик добије сет сличица које треба да распореди на основу онога што чује. (Конкретно за ову причу, готови материјали и сличице се могу пронаћи на наведеној интернет адреси).

Стимулисање маште и креативности је веома битно у настави на раном узрасту. Диктогос је врста диктата која се ослања на маштовитост и креативност ученика. Његове примена је могућа већ од III разреда, али постепено и у мало измењеном смислу. С обзиром на чињеницу да деца имају способност разумевања целине упркос непознавању појединих речи, диктогос је добар начин да се уведу и нове речи које су лако објашњиве из контекста. Наставник прочита пасус или дужу реченицу само једном, у оригиналу а ученици имају задатак да се сете свих кључних речи које су се појавиле и да их запишу. Након тога, напреднији ученици би требало да реконструишу параграф или реченицу. На нижим нивоима се диктогос може модифико-

⁵ <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/filmstrip.pdf>

вати тако што наставник прочита краћи пасус, а ученици запишу речи, нацртају оно што су разумели (или направе од хартије или пластелина). Битно је да се пасус прочита само једном – у супротном диктоглас може да постане традиционални диктат. Након што ученици запишу речи или успеју да реконструишу реченицу/ пасус, један од њих испишује своју верзију на табели. На овај начин се ученици **развијају способност и навику слушања са разумевањем**.

Пример:

Наставник изражајно прочита почетак басне о лаву и мишу:

„It's hot and it's sunny

This summer's day,”

Deep in the jungle

The animals say.

Here comes the lion,

The King of this land.

He's big and he's strong

And proudly he stands.“ (Dooly, 2002: 5)

Без обзира на то што је ова басна дата у стиху, ученици је лепо разумеју и врло брзо добијемо списак речи као што су *sun, jungle, lion, animals, king, big, strong* итд. Ако инсистирамо на цртању, дечја машта нас брзо уведе у шаренолику џунглу пуну разних животиња. У оба случаја можемо да наставимо са причом (читајући даље) увек уз питање: „А шта мислите да ће се даље десити?“ Деца су потпуно заокупљена причом, цртањем, слушањем и пружају креативан одговор на задати диктоглас.

Машта код деце се може развијати и задацима који укључују разне **мануелне активности**. У III и IV разреду могуће је радити ортографски диктат који може да се састоји од речи коју треба тачно написати, синтагме или једне до две реченице. Али, поред ортографског, диктат може бити цртање, бојење (*colour dictation*),

радња, па чак и прављење облика од пластелина, хартије итд. Овакве радње се у потпуности поклапају са могућностима и потребама ученика на раном узрасту и захвалније су за примену јер су прихватљивије и пријемљивије за децу. Као пример се може узети и почетак басне о лаву и мишу, само што ће деца, уместо цртања направити џунглу и њене становнике од пластелина.

Интересантна атмосфера у учионици се може постићи диктатом у трку (*running dictation*). Оваквим диктатом код ученика се **развија позитивно осећање** према језику који уче због ужурбане атмосфере и јурњава. Такође, ученик који трчи мора да има добро памћење, а цела група након тога вежба **повезивање делова у смисаону целину**. Процедура је следећа: наставник претходно припреми учионицу тако што у разним деловима учионице залепи делове реченице или целе реченице. Ученици се групишу по троје–четворо, један од њих је тркач, а остали су записничари. Тркач има задатак да пронађе делове реченице/, дође до записничара, каже им реченицу и одјурди да тражи даље. Након што је издиктирао све речи, група треба да одреди редослед реченица како би саставила пасус који има смисла. Као пример се може узети и прича о Црвенкапи при чему се свака реченица налази у неком другом делу учионице, ученици их забележе, а затим повезују у смисаону целину.

Евалуација

Све ове активности носе позитивни однос према учењу језика, имају циљ у учењу и танка је линија између њих и игре. То може заварати децу (као и родитеље) и створити им утисак да се они само играју и цртају. Зато им треба јасно ставити до знања да се све те активности оцењују, а на наставнику је да одреди хоће ли оне бити саставни део формалног или неформалног оцењивања. У сваком случају, наставник може да увиди напредак својих ученика и сте-

пен у којем су савладали обрађене теме како би даље планирао часове. Новина која би доста допринела квалитету оцене које би ученик добио на овај начин је увођење портфолија у наставу (в. Изли и Мичел). Портфолио је одлично средство за оцењивање изабраних ученичких радова који су настали као резултат диктогласа, цртања или мануелних активности по диктату. На крају године и наставник и ученик и родитељи могу објективно да процене је ли дете показало интересовање, да ли се трудило, и за многе најбитније, да ли је нешто научило (многа деца на крају године на основу својих радова умеју да испричају предивне приче на енглеском).

Закључак

Ако се вратимо на карактеристике оптималних услова за учење страног језика које је навела Пени Маки, можемо да приметимо да их наведене врсте диктата у потпуности испуњавају. Ученици имају прилику да слушају и доносе закључке на основу контекста, могу слободно да употребљавају страни језик, усредсређују се

на значење или посебно одабраним текстовима на граматичку структуру, а све то у окружењу пуном подршке.

Из свега наведеног се може закључити да диктате треба примењивати у настави страних језика, али да их треба мало осавременити и модификовати. Традиционално диктирање текста ученицима се не препоручује, нарочито не у „нижој“ настави, али зато постоје разни други облици који се могу назвати диктатом, а које ће деца радо прихватити. Овакви диктати ангажују ученика све време, подстичу машту, креативност, развијају позитиван однос према страном језику, као и навике слушања са разумевањем. Иако се могу посматрати као врста игре, они могу бити део и формалног и неформалног оцењивања које ће деца прихватити са мање страха и одбојности. Поред тога, могу постати део портфолија уколико је у наставу уведен концепт оцењивања на основу портфолија. На овај начин, реч диктат добија ново рухо које одговара свима: и наставницима и онима који су у центру наше наставе – ученицима.

Литература

- Alkire, Skott (2002): *Dictation as a Language Learning Device*, Retrieved May 10, 2009 from <http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html>.
- Димитријевић, Наум (1999): *Тестирање у настави страних језика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Davis, Paul and Mario Rinvolutri (1988): *Dictation, New methods, new possibilities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dooly, Jenny and Vanessa Page (2002): *Aesop's The Lion and the Mouse (Stage 1 Pupil's Book)*, EU, Express Publishing.
- Harmer, Jeremy (2001): *The Practice of English Language Teaching Third Edition*, Singapore, Longman.
- Изли, Ширли-Дејл, и Кеј Мичел (2004): *Оцењивање на основу портфолија*, Београд, Креативни центар.
- Larsen-Freeman, Diane (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Lee, W.R. (1979): *Language Teaching Games and Contests*, Oxford, Oxford University Press.

- McKay, Penny (2006): *Assessing Young Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Read, Carol (2007): *500 Activities for the Primary Classroom*, Oxford, Macmillan Education.
- Stansfield, C. W. (1985). A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing. *The Modern Language Journal* 69, 2, 121-128.
- Смиљанић, Вера и Толичић, Иван (1990): *Деца психологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- *Little Red Riding Hood filmstrip*. Retrieved May 10, 2009 from <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/filmstrip.pdf>

Summary

The aim of this paper is presenting new approaches to dictations in lower grades of the primary school with the aim of creating optimal environment for foreign language learning. In the introduction, there are questions about the need, sort and significance of dictations, there are characteristics of students at early age given, which are important when giving dictations, as well as conditions important for the process of language learning. The first part of the paper is about the traditional dictation, its use and we are discussing its advantages and disadvantages. In the second part, we are giving new approaches, theoretical base of these approaches and benefits they can bring. Clearing these theoretical postulates, the author gives different examples of dictations which can be applied in practical work. These dictations engage students, provoke imagination, creativity, develop a positive relation towards a foreign language as well as habits for listening comprehension and they can become a part of portfolio. All of this contributes to refreshing early foreign language teaching and gives a new meaning to the dictation.

Key words: dictation, marking, English, Early learning.

Прегледни
рад

мр Јелена Пртљага¹

Учитељски факултет, Београд



Модалности у раном учењу енглеској језика

Резиме: С обзиром на широку лезу значења коју изражавају, као и на изузетну учесталост употребе модалних глагола у енглеском језику, у свакодневној комуникацији моло би се закључити да постоји потреба да модални глаголи буду заступљени у учењу енглеској језика од раног узраста. Међутим, семантика модалних глагола је изузетно сложена. С једне стране, на модалне глаголе се гледа као на вишезначне речи код којих је полисемја мотивисана метафоричким екстензијама из конкретне, социјалне сфере социјализације на абстрактни, унутрашњи сфери резонанца и менталних процеса уопште. С друге стране, ослањајући се на теорију значаја, савремени енглески лингвисти који се баве модалношћу заговарају ставовиште да су модални глаголи једнозначне речи који служе као оператори и успостављају логичку везу између конституената и низа контекстуално одређених позиција које говорник има на уму. У зависности од почетног става према модалности разликују се и психолингвистичке теорије усвајања модалних глагола. Када је у питању учење страних језика, ситуација се даље компликује због чињенице да семантички ниво, односно тип модалности изражен модалним глаголом, значајно утиче на његово понашање на формалном нивоу. Стога се у раду разматра оправданост заступљености модалних глагола у раном учењу енглеској језика као стране, у односу на тип модалности који изражавају.

Кључне речи: модални глагол, енглески језик, српски језик, учење, рани узраст.

Увод

Дискусијом о оправданости учења страног језика на раном узрасту није се дошло до консензуса, али је страни језик уведен као обавезан предмет у први разред основне школе 2005. године. Наравно, као и са свим дилемама, увек постоје аргументи за и против, односно свака од-

лука има своје предности и мане, али смо, чини се, оваквом одлуком ухватили корак са развијенијим светом, с обзиром на то да Веће Европе на рано учење страних језика гледа као на један од приоритетних задатака школовања за 21. век. Но, хоћемо ли овај корак одржати умногоме зависи од тога како ће се ова одлука спроводити, односно хоће ли се спроводити на прави начин. Сада на сцену ступа наша научна и стручна јав-

¹ neveivan@nadlanu.com

ност која треба да креира смернице и понуди оптималан приступ настави и раном учењу страног језика, као и одговарајуће методе, технике и садржаје примерене млађем школском узрасту, како би се створили услови у којима би наши ђаци постепено стицали оно што у савременом свету јесте пожељан циљ учења страног језика, а то је интеркултурна комуникативна компетенција. Излишно је износити разлоге због којих је енглески језик данас језик број један у свету и он ће, логично, бити први избор ученика у основним школама. На ово никако не би требало гледати као на нешто негативно, што би могло представљати претњу очувању лингвистичке разноликости и српског језика, већ би требало обезбедити оптималне услове да свако дете овлада енглеским и још једним страним језиком. Као пандемски језик комуникације, и сам енглески доживљава бројне и брзе промене и неће бити лако пратити их и уграђивати у програме за учење енглеског језика, док истовремено и даље трагамо за бољим и ефикаснијим методама и техникама поучавања. Ово је изузетно сложен подухват, али га, на срећу, не морамо исвести сами, већ се можемо ослањати на већ брижљиво осмишљени *Заједнички европски оквир за учење, наставу и евалуацију језика* и друга европска документа, а у случају енглеског језика и изванредно и детаљно методички разрађене материјале за учење. Наравно, свако потпуно и безрезервно прихватање ових добрих полазних основа, без критичког става, поређења и усклађивања са нашим контекстом не би довело до њихове адекватне применљивости у нашем образовном систему. У међувремену, можда би овај чланак могао да пружи допринос у промишљању када и како уводити категорију модалности изражену модалним глаголима у садржаје енглеског језика. С обзиром на широку лепезу значења коју изражавају, као и на изузетну учесталост употребе модалних глагола у енглеском језику у свакодневној комуникацији, закључујемо да постоји потреба да модални глаголи

буду заступљени у учењу енглеског језика од раног узраста. Намера је да илуструјемо формалне и семантичке разлике између система модалних глагола у енглеском и српском језику, које свакако имају импликације за учење енглеског језика у случају ученика чији је матерњи језик српски и могу указати на употребе које изискују посебну пажњу, као и на редослед постепеног увођења модалних значења у учење енглеског језика. С друге стране, резултати истраживања вршених на субјектима који енглески језик усвајају као матерњи, а која се односе на модалност могу подупрети изнети предлог.

Модалност у језику

Модалност је могућа универзална језичка категорија и дословно прожима језик и комуникацију. Самим тим, истраживачи и теоретичари из различитих области (филозофије, логике, лингвистике, семантике, граматике, прагматике, психолингвистике итд.) показују за њу велико интересовање и проучавају је из различитих углова. Као семантичко-граматичка категорија, модалност у језику се може изражавати бројним средствима (модалним глаголима и изразима, нефактивним глаголима, кондиционалима, модалним прилозима и придевима, модалним колокацијама...). Међутим, овај рад је ограничен на модалне глаголе, као чланове формализованог система којима се у енглеском и српском језику, између осталог, изражавају модална значења. Као експоненти модалности, модални глаголи стоје на располагању говорнику кад жели да изрази своја мишљења и ставове, кад жели да се огради од истинитости свог исказа, да претпоставља и антиципира, када жели да уђе у социјално и културно прихватљиву интеракцију са својим саговорником, када жели да му припише одређена својства (способност, вољност), као и када жели да утиче на понашање свог саговорника. На жалост, у савремене-

ној лингвистичкој литератури не постоји општеприхваћена и прототипична дефиниција модалности, али је то разумљиво с обзиром на разнородност модалних значења, као и на различита полазна становишта са којих јој аутори приступају. Тако, на пример, Френк Палмер дефинише модалност као граматичку категорију која се бави статусом пропозиције која описује догађај (Palmer, 2001: 1), док Предраг Пипер наводи да је модалност квалификација коју говорно лице даје о свом исказу и/или о ситуацији која је њиме означена (Пипер и др., 2005: 636). Иако су модална значења изражена модалним глаголима бројна и разнородна, основне поделе модалности на типове најчешће су бинарне. Тако код Лајонса (Lyons, 1977: 823) наилазимо на поделу на епистемичку (*episteme* – знање: изражава говорничково опредељење према истинитости пропозиције, односно онога што реченица/исказ говори о свету у датим околностима) и деонтичку модалност (*deon* – обавеза или дозвола да морално одговорни агенси изведу неки чин). Мислећи на исте типове, Коутсова (Coates, 1983: 10) говори о епистемичкој и коренској модалности. У књизи *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al., 1996: 219) модалност се дели на унутрашњу (*intrinsic*) модалност са значењем дозволе, обавезе и воље, односно обухвата сва она значења која укључују неку врсту човекове унутрашње контроле над догађајима и спољашњу (*extrinsic*) модалност са значењем могућности, нужности и предвиђања, односно она значења која углавном не укључују контролу човека над догађајима, већ се односе на човеково расуђивање о ономе што ће се вероватно догодити. У свом другом издању књиге *Mood and Modality* Палмер (Palmer, 2001: 7) нуди основну поделу модалности на модалност пропозиције (изражава говорничков став према фактуалном статусу пропозиције) и модалности догађаја (односи се на догађаје који се нису актуелизовали, већ су само потенцијални). Примећујемо да се овде заправо ради о разлици између тога

да ли говорник жели да се на неки начин у свом исказу ограда од истинитости пропозиције или жели да утиче на понашање свог саговорника, у оквиру епистемичке (модалности пропозиције, спољашње), односно деонтичке (коренске, модалности догађаја, унутрашње) модалности. Поред семантичких својстава деонтичности и епистемичности, у својим расправама о модалним значењима аутори се обично баве још једним питањем: нивоом субјективности. Иако се субјективност такође сматра централном идејом модалности, не може се рећи да су све употребе модалних глагола субјективне. Тако, без обзира на тип модалности, неке употребе модалних глагола у већој мери укључују говорника и самим тим су значења која изражавају више субјективна, те изражавају централна модална значења, док друге употребе укључују говорника у мањој мери, објективна су и изражавају периферна модална значења. Стога је ауторка ових редова склона становишту које Палмер износи у својим ранијим књигама (Palmer, 1986; 1989; 1990), а по коме у основној подели модалности има места и за динамичку модалност, која је свакако најмање субјективна и самим тим изражава периферна модална значења, а којом се изражава способност, односно вољност субјекта да изврши неку радњу.

У савременој лингвистичкој литератури на енглеском језику која се бави модалношћу води се расправа о томе да ли на модалне глаголе треба гледати са становишта полисемије или моносемије. Према ауторима сматрају да су модални глаголи вишезначне речи, модали изражавају различита значења у зависности од типа модалности (на пример, Palmer, 1979, 1989, 1989, 2001; Coates, 1983; Quirk et al., 1996; Трбојевић – Милошевић, 2004). С друге стране, аутори који заступају унитарни приступ налазе да модални глаголи имају јединствено значење, да је ово централно значење присутно у свим употребама модала и у различитим контекстима компатибилно са различитим идејама које

се на модал односе (Kratzer, 1977; Klinge, 1993, Papafragou, 1998). Први се ослањају на таксономију Џ. Лајонса (Lyons, 1977) и изједначавају значења енглеских модалних глагола са филозофским категоријама позивајући се на основне идеје традиционалне логике, односно на деонтичку и епистемичку могућност и нужност, док други своју теорију стављају у семантичко-прагматички оквир теорије значаја, интерпретирајући модалне глаголе у складу са принципом значаја, како предлажу Спербер и Вилсон (Sperber & Wilson, 1986). Са сваког од два становишта испитује се категорија модалности код усвајања матерњег језика и нуде разлози због којих се одређени типови модалности усвајају раније, а други касније.

Модални глаголи у енглеском и српском језику

Када говоримо о формалним обележјима модалних глагола у енглеском језику, најпре треба рећи да се они најчешће сврставају у помоћне глаголе (*modal auxiliary verbs*), поред основних помоћних глагола *BE*, *DO* и *HAVE*. Прецизније, *CAN* и *WILL*, поред *MAY*, *SHALL* и *MUST*, спадају у групу централних модалних глагола који се одликују свим оним морфосинтаксичким својствима због којих се сматрају помоћним глаголима у енглеском језику, као и оним по којима се од њих, и других (лексичких) глагола разликују, те представљају једну засебну класу. Иако би изискивало превише простора посветити пажњу свим њиховим специфичностима, требало би нагласити да модални глаголи у енглеском језику представљају испреплетану, формално и семантички међусобно зависну мрежу, имајући на уму да се, с једне стране, одређено значење, односно тип модалности, може изразити различитим модалним глаголима, док се, с друге стране, сви модални глаголи одликују полисемичном природом изражавајући различита

значења (која се сврставају у различите типове модалности). Поврх тога, семантички ниво, односно тип модалности изражен модалним глаголом, значајно утиче на његово понашање на формалном нивоу (постоје бројна ограничења у односу на тип модалности, као, на пример, негација, комплемент, употреба прошлих (тензивних, дисталних итд.) облика модала са референцом за прошлост итд.). Коначно, постоје случајеви када се различити домени модалности поклапају, дозвољавајући флексибилност прагматичког читања, ометајући, а некад и онемогућавајући правилну интерпретацију.

С друге стране, формално гледано, модални глаголи у српском језику су правилни глаголи који захтевају допуну у виду лексичког глагола који је употребљен или у облику инфинитива или у облику презента који је у конгруенцији са субјектом и следи иза везника *га*. Осим овога, и чињенице да је модални глагол *шребати* безличан, модални глаголи у српском језику на формалном плану понашају се као и лексички глаголи, по чему се у великој мери разликују од модалних глагола у енглеском језику.

Иако систематско поређење матерњег и страног језика – контрастивна анализа, које има за циљ да предвиди где ће учење бити најтеже, односно где ће доћи до негативног трансфера, не може да објасни велики део онога што се догађа приликом учења страног језика, чини се да свест о наведеним разликама свакако може да допринесе бољем планирању постепеног мотивисаног увођења модалних глагола у садржаје учења енглеског језика код ученика млађег узраста чији је матерњи језик српски.

Резултати ранијих контрастивних истраживања (Пртљага, 2008; 2009) указују на постојање значајних разлика између два језика на формалном, семантичком, односно прагматичком новоу. Налази се дају само у основним цртама и крајње уопштено, као полазна основа за извођење закључака релевантних за рад. Наиме,

у случају епистемичких модалних значења изражених модалним глаголима (типични експоненти су MAY и MUST, иако CAN, WILL и SHALL такође могу бити епистемички употребљени) постоје бројна формална ограничења. Навешћемо само нека: модални глагол MAY не користи се да доведе епистемичку могућност у питање, док се модални глагол MUST у одричном облику не користи да негира постојање епистемичке нужности, односно да изрази највећу могућу дистанцу од истинитости пропозиције. С друге стране, иако иначе не изражава епистемичка значења, модални глагол CAN се користи у упитним (уместо MAY) и одричним реченицама/исказима (уместо MUST). А потом, садашњи облик модалног глагола CAN - *can* се не користи да изрази епистемичка значења, док се прошли облик истог модала - *could* користи. Поврх тога, да би се избегла двосмисленост, односно да би се правила разлика између епистемичке и других типова модалности, модал је обично праћен прогресивним инфинитивом. С обзиром на то да су епистемичка значења по својој природи перформативна, прошли облици модала не користе се за изражавање прошлости, већ само као тентативни облици са референцом за садашњост. За изражавање прошле епистемичке могућности и нужности, модал је праћен перфектним инфинитивом главног глагола. Толико о, по Палмеру (Palmer, 1990: 50), најједноставнијем типу модалности, који има највиши ниво унутрашње правилности и заокружености. Наведена ограничења не важе за формалне еквиваленте *моћи* и *морати* када су епистемички употребљени. Међутим, резултати спроведених контрастивних анализа (Пртљага, 2008; 2009) показују да се модални глаголи знатно ређе јављају у преводима на српски језик. Уместо њих, чести су прилог *можда*, модална фраза *могуће је* за изражавање епистемичке могућности, као и модални прилог *сијурно* за изражавање епистемичке нужности.

Када говоримо о деонтичкој модалности која се односи на обавезу и дозволу, али и на на-

редбе, права, дужности, обећања, претње, захтеве, закључујемо да она има изразитно перформативну природу и сходно томе нема прошле облике, већ се референца за прошлост израђава прошлим временом полумодала *have to*, модалним изразима као што су *be obliged to*, *be supposed to*, *be permitted to*... Да би се негирала деонтичка могућност могу се користити модали *may* и *can*, али се за негирање деонтичке нужности не користи одричан облик модалног глагола *must*, већ *needn't* или одрични облици полумодала *have to*. Ово су илустрације ограничења која постоје у енглеском језику када је у питању деонтичка модалност. Примећујемо да у српском језику она не важе и да се прошли облици модалних глагола могу несметано користити са референцом за прошлост. На семантичком плану резултати поменуте контрастивне анализе показују да се модални глагол MUST подједнако преводи српским модалним глаголом *морати* и императивом, ретко модалним глаголом *требати*, модал MAY се преводи српским модалним глаголима *моћи* или *смети*, у преводима модала *should* јављају се српски модални глаголи *требати* и *морати*, док је модални глагол CAN готово искључиво превођен српским модалним глаголом *моћи*. Важно је приметити да је, за разлику од епистемичке могућности, где се модални глагол *моћи* ретко јавља у преводима, изузетно фреквентан еквивалент оба енглеска модална глагола која изражавају деонтичку могућност. Такође је интересентно да је модални глагол *should* често превођен српским модалним глаголом *морати*, који намеће много јачу обавезу, док се у преводима реченица које садрже деонтички употребљен модални глагол MUST често јавља императив.

Иако постоје одређена одступања у која нећемо сада улазити, може се рећи да су на формалном нивоу динамички употребљени енглески модални глаголи веома слични модалним глаголима у српском језику, с обзиром на то да се у великој мери понашају као потпуни, лексички глаголи. Постоје бројни подтипови

динамичке могућности: неутрална могућност, када је модални глагол *can* углавном превођен модалним глаголом *моћи*, егзистенцијална динамичка модалност уз значење типичног понашања субјекта са еквивалентима *моћи* и *умети*, способност која је различито превођена модалним глаголима *умети*, *знати*, модалним изразима *бити у стању*, *бити кадар*, *усиети*, ретко модалним глаголом *моћи*. Модални глагол *can* у колокацији са такозваним привативним глаголима (*see, hear, smell, feel, taste, sense, touch, think, understand, remember...*) има динамичку употребу типичну за енглески језик. У српском језику не постоји оваква модална употреба, те је модалност потпуно изостала у преводима на српски језик. У случају модалног глагола *will* са значењем воље, еквивалент у српском језику обично су модални глаголи *хтети*, *желети*, *пристати* или модални израз *бити вољан*, док су остала деонтичка значења (*моћ*, *навика* и *импликација*) обично превођена модалним глаголом *хтети*, или чак индикативом или потенцијалом главног глагола.

Модални глаголи и рано учење енглеског језика

Чини се да налаз који показује да се модални глаголи који изражавају епистемичку могућност (*may, might, could*) обично не преводе модалним глаголима у српском, већ модалним прилозима или модалним фразама, као и то да се као еквиваленти модалних глагола *must* и *will* у епистемичкој употреби на српском језику јављају модални глаголи *морати* и *хтећи*, али се у значајном броју реченица у преводу такође јављају модални прилози и фразе, а не модални глаголи, може водити ка претпоставци да у српском језику модални глаголи још увек нису претрпели потпуну метафоричку екстензију у домен знања, односно из значења коренске модалности попримили епистемичка значења, или

јесу, али епистемичка значења модалних глагола у српском језику нису у широкој свакодневnoj употреби. Уз већ констатоване бројне формалне разлике, наведене семантичке разлике указују на то да модалне глаголе употребљене са епистемичким значењем свакако не би требало уводити у садржаје учења енглеског језика на раном узрасту.

На основу наведених резултата контрастирања не намећу се разлози због којих модалне глаголе који изражавају деонтичка значења не би требало да буду део садржаја раног учења енглеског језика. Иако нема потпуне кореспонденције између два језика, поклапања су значајна, а на разлике треба обратити пажњу, али чињеница да су ови глаголи изузетно фреквентни у свакодневној комуникацији указује да би требало да буду присутни од самог почетка учења енглеског језика. С друге стране, деонтичка модалност је проблематична у другом смислу: поред утврђених разлика на формалном плану, контрастивна анализа открива виши ниво отворености и непосредности у реченицама на српском језику које изражавају деонтичка значења. Како је већ речено, модални глагол који се јавља у реченицама на енглеском језику често је изостављен у преводима, а обавеза је изражена императивом, док се тентативни облици модала не преводе потенцијалом већ презентом. Ово је веома значајан налаз релевантан за стицање интеркултурне комуникативне компетенције и иде у прилог што ранијем увођењу модалних глагола са деонтичким значењем у садржаје учења енглеског језика да би ученици били свесни разлика између два језика и што раније усвојили одговарајуће употребе модалних глагола у потреби да уђу у социјално и културно прихватљиву интеракцију са саговорником и покажу довољан ниво уљудности. Иако донекле представљају језичке формуле и устаљени су начин изражавања у типичним свакодневним ситуацијама, изразе који садрже модалне глаголе са динамичким значењем не треба учити репетитивно, већ

ученик треба да буде свестан значења појединих речи, њиховог међусобног интерног односа у оквиру фразе, као и значења фразе у целини, са свим могућим нијансама у значењу, могућим прагматичким читањима, као и нивоима индиктивности, односно уљудности.

Што се тиче динамичке модалности, чини се да је ниво кореспонденције између два језика највиши и на формалном и на семантичком/прагматичком плану и то свакако указује на то да би модалне глаголе са динамичким значењима требало прво уводити у рад са најмлађима. Додатни аргумент у прилог потреби да се на раном узрасту прво уведе динамичка модалност је и констатација да се, у складу са основном психологијом жеља–намера, значење способности изражено модалом *CAN* и значење намере изражено модалом *WILL* прва у значајној мери јављају код мале деце која уче енглески језик као матерњи (Papafragou, 2000: 170). Наиме, у намери да се утврди који тип модалности, односно које модалне глаголе деца прво усвоје, спроведена су бројна истраживања. Она су показала да деца прво науче модалне глаголе са деонтичким (или коренским модалним значењем у које се традиционално сврстава и динамичко) а тек касније почињу да употребљавају ове глаголе са епистемичким значењем. Тако, на пример, Велс (Wells, 1979; према Papafragou, 1997: 6) налази да до треће године више од 50% испитаника обухваћених истраживањем користи модални глагол *CAN* да изрази способност и дозволу, као и модални глагол *WILL* да изрази намеру. Деца такође, али нешто ређе, користе и модалне глаголе *MUST*, *HAVE TO* и *SHOULD* да изразе обавезу или нужност. Модалне глаголе са епистемичким значењем деса су користила тек касније, око 5. године. Перкинсова студија спроведена на великом корпусу спонтаних разговора деце од 6 до 12 година старости чак наглашава да тек касније у развоју деца у потпуности усвоје модални систем какав имају одрасли матерњи говорници енглеског језика, посебно када се ради о

епистемичкој модалности (Perkins, 1983; према Papafragou, 1997: 7). Овај налаз подржава препоруку да се модални глаголи са епистемичким значењем не уводе у наставу енглеског језика на раном узрасту, јер деца у првом разреду која имају само седам година можда нису у потпуности усвојила систем епистемичке модалности ни на српском језику. На жалост, не постоје истраживања на испитаницима чији је матерњи језик српски која би овакву претпоставку потврдила. У зависности од семантичко-прагматичког приступа модалности, аутори различито објашњавају чињеницу да деонтичка значења јављају раније у односу на епистемичка у процесу усвајања језика. У случају да се на семантику модалних глагола гледа као на полисемију која је мотивисана метафоричким прелазом из конкретног, спољашњег света социо-физичког искуства у апстрактни унутрашњи свет резоновања, семантичка компетенција говорника укључује ментални процес метафоричке пројекције између конкретног и апстрактног домена и захтева виши ниво когнитивног развоја. Ако се на модалне глаголе гледа као на једнозначне речи, онда они служе као оператори и успостављају логичку везу између комплемента и низа контекстуално одређених пропозиција које говорник има на уму. Код успешне употребе епистемичких значења овај процес захтева од говорника да изводи дедуктивне операције на апстрактним пропозицијама и да стигне до одређеног закључка (Papafragou, 1997: 4), за шта је такође неопходан одговарајући ниво когнитивног развоја. Дакле, без обзира на различите интерпретације, остаје чињеница да се енглески модални глаголи са епистемичким значењем касније јављају у речнику деце која тек усвајају матерњи језик због тога што је неопходно да пре тога достигну одређени ниво когнитивног развоја, што је још један аргумент у прилог томе да не би требало преурањено уводити модалне глаголе са епистемичким значењем у учење страног језика на млађем узрасту.

Закључак

Настава енглеског језика у нижим разредима основне школе треба ученицима да приближи идеју о постојању других језика као средстава комуникације и других култура и да у њима побуди позитивна осећања према језику који се учи и отвореност и радозналост према култури тог народа. При том ће деца свакако стицати основе комуникативне и интеркултурне компетенције. Наравно, уџбеници (сликовнице) и радне свеске, као и методе и технике наставе треба да буду прилагођене узрасту, не би ли се код деце у опуштеној атмосфери, кроз игру и активно учествовање развила спонтаност и лакоћа у употреби језика који се учи.

Циљ овог рада био је усмерен на оправданост заступљености модалних глагола у раном учењу енглеског језика као страног, у односу на тип модалности који изражавају, помоћу резултата контрастивне анализе између српског и енглеског језика и психолингвистичких истраживања која упућују на неопходан ниво развоја когнитивног апарата код деце да би усвојила одређена модална значења. Препорука

да се уведе прво модални глаголи са динамичким значењем, потом они који изражавају деонтичка значења, а тек знатно касније епистемички употребљени модални глаголи заснива се на утврђеним сличностима и разликама између два језика на формалном и семантичко-прагматичком нивоу. Она је упућена творцима језичке политике, онима који осмишљавају уџбенике, радне свеске и друге дидактичке материјале, који препоручују одговарајуће методе и технике поучавања страног језика, али, пре свега, наставницима страног језика. На жалост, пут од идеје до примене у образовном систему је веома дуг и става смо да је управо наставник тај који ће у међувремену, док се не дође до добро промишљених и практично добро применљивих одговора на нека горућа питања у настави страног језика, одиграти веома важну улогу и својим ставом, мотивацијом, развијеном самосвесћу о специфичностима оба језика и културним разликама допринети процесу формирања позитивних ставова и мишљења и снажне мотивације за даље учење енглеског језика код малишана чији су први наставници страног језика.

Литература

- Coates, J. (1983). *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London and Canberra: Croom Helm.
- Klinge, A. (1993). The English modal auxiliaries: from lexical semantics to utterance interpretation. *Journal of Linguistics* 29. 315-357.
- Lyons, J. (1977). *Semantics II*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F.R. (2001). *Mood and Modality* (2nd edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1974). *The English Verb*, London: Longman.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1989). *The English Verb* (2nd edition), London: Longman.
- Palmer, F. R. (1990). *Modality and the English Modals*, London/New York: Longman.
- Papafragou, A. (1998). Inference and word meaning: The case of modal auxiliaries, *Lingua* 105. 1-47.

- Papafragou, A. (1997). Modality in language development: a reconsideration of the evidence, *UCL Working Papers in Linguistics* 9. 1-30.
- Papafragou, A. (2000). *Modality: Issues in the Semantics-Pragmatics Interface*. Amstendarm: Elsevier.
- Пипер, П. и др. (2005). *Синтакса савременога српског језика. Проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ: Београдска књига; Нови Сад: Матица српска.
- Прђић, Т. (1997). *Семантика и прагматика речи*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Пртљага, Ј. (2006). Енглески модални глаголи can и may са значењем прошле могућности, дозволе и способности и њихови еквиваленти у српском језику. *Иновације у настави*, XIX, 2006/4. 78-88.
- Пртљага, Ј. (2008). *Контраситивна анализа енглеских модалних глагола can и will*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Prtljaga, J. (2009). Some Implications of the Complexity of the English Modal Verb System for Serbian English language Learners.
- Quirk, R. et al. (1996). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford, Blackwell.
- Трбојевић-Милошевић, И. (2004). *Модалности, суд, исказ*. Београд, Филолошки факултет.

Summary

There are various meanings of modal verbs, and frequency of use of the modal verbs in everyday communication in English, and this is why there is a need for modal verbs to be present in early learning. Nevertheless, semantics of the modal verbs is very complex. On one side, modal verbs are considered to be multi-meaning verbs in which polysemics is motivated by metaphorical extensions from the definite of the outer world of socio-physical experience at abstract, inner world of reasoning and mental process in general. On the other side, relying on the theory of significance, contemporary English linguists, dealing with modality, start from the point that modal verbs are single meaning words serving as operators making a logical connection between a complement and a set of contextually determined propositions which a speaker has in mind. Depending on the initial starting point towards modality, there are different psycho-linguistic theories of modal verbs adoption. When we talk about learning a foreign language, the situation is even more complicated because of the facts that the semantic level, i.e. the type of modality determined by a modal verb, significantly influences its action at the formal level. This is why, in the paper, we are discussing the justification of the presence of modal verbs in early learning English as foreign language, in relation to the type of modality they express.

Key words: modal verb, English, Serbian, learning, early age.



Милена Милановић¹

Foreign Languages Studio, Beograd

**Прегледни
рад**



Креативне активности и игра у настави страног језика

Резиме: *Игра омогућава деци да успостави релације са окружењем и да активно учествује у догађајима и ситуацијама око себе. Ради се о својерсној симулацији реалног живота: кроз игру дете проширује своја знања, обогаћује речник, јача вербалне вештачнице и формира личности.*

Игре представљају окосницу рада са децом предшколског узраста, а њихова инструментализација у процесу савладавања школског програма прогресивно опада, или се, чак, потпуно искључује. Ми, међутим, сматрамо да игра има ипак важну улогу у реализацији наставног плана и програму школног образовања.

Ово се посебно односи на наставу страних језика, где су игре и креативне активности изузетно ефикасне у утврђивању или обнављању прелиминарно усвојених знања. Предавачи углавном нису склони имплементацији игара и креативних активности у наставном процесу, јер их је понекад компликовано организовати и контролисати њихов ток, а у поређењу са класичним, уобичајеним методама организације часа захтевају свеобухватну и обимнију припрему.

Кључне речи: *креативне активности, игра, аудиовизуелни документи.*

Дефиниција игре

У већини речника, игра је дефинисана као физичка или ментална активност, заснована на правилима или на машти која има за циљ да забави онога ко у њој учествује.

Игра у настави. За разлику од наведене дефиниције, игра примењена у настави има и до-

датни циљ – да омогући усвајање нових знања. Осим што је извор задовољства, игра подстиче и мотивацију деце у процесу увежбавања језичких компетенција у ситуацијама у којима је дете инволвирано као активни учесник: језик се кроз игру ставља у функционални, комуникациони контекст.

Игра омогућава да се усвајају језичке целине усменог изражавања који је заснован на

¹ mmm.milena@yahoo.com

понављању одређених структура. Типови игара које се користе у настави језика у основној школи садрже покрет или игре по улогама. Поједини психолози управо наводе факторе задовољства и мотивације када аргументују значај укључивања креативних активности и игре у мулти-сензоријални приступ образовању (метод Total Physical Response, на пример).

Корисност примене игара у настави

Игра омогућава да се створи велики број различитих ситуација које су мотивишуће и блиске детету, да се динамизује ритам часа и иницира интеракција у односима међу децом, да се ученици доведу у активан однос у односу на наставни процес, да ученици аутономно идентификују и с разумевањем, а не механички, усвоје језичке структуре и вокабулар, да се побољша изговор и разумевање симулирањем одговарајућих свакодневних ситуација, да се правилима регулише равномерно активно учешће свих ученика и да се фокусира њихова пажња, да се ојача самопоуздање деце која су иначе стидљива и повучена.

Посебно важна улога игара у процесу учења страних језика је што оне стимулишу интерперсоналну комуникацију између самих ученика, чиме се превазилази стереотипни начин учења, у којем примарна дијалогска релација предавач - ученик по дефиницији лимитира вербалну размену.

Лимити игара и креативних активности

Кроз игру није могуће усвајати лингвистичке целине с којима се ученик први пут среће. Примарна сврха примене игара и креативних активности је да се помоћу њих појасне, утврде, запамте и увежбају методске јединице, или да се обогати вокабулар, али кроз игру није могуће обрадити структурна питања. Јер - дете не

учи док се игра, већ увежбава компетенције, мобилише знање и ставља га у службу активности која је, на примарном нивоу, скопчана са задовољством.

Дакле, под плаштом игре није могуће увести нове појмове и померати хоризонт знања, јер временска лимитираност, која је иманентна играма, онемогућава да се све то ново објасни, разуме и усвоји кроз различите контексте. С друге стране, није добро ни да игра буде чин индивидуалне евалуације, јер компетиција мења понашање деце према задатку који треба да испуне.

Игре које се примењују у настави намећу извесна ограничења и самом предавачу. Време намењено игри мора да буде прецизно одмерено, како се не би догодило да буду пробијени оквири часа, или да не би, у супротном случају, дошло до засићења, досаде, па чак и фрустрације. Такође, дужност предавача као организатора игре јесте да инвестира време и машту у осмишљавање, израду или набавку неопходних реквизита, не губећи из вида да занимљивост игара почива на креативности, а не на уложеним материјалним средствима.

Ваља напоменути да се кроз игру долази до вишег степена заинтересованости, живости и напетости ученика, што, уз неизбежни такмичарски жар, може да доведе до ситуације над којом предавач не може да успостави пуну контролу, тим пре што се деца игри предају без остатка, без кочница. Зато треба на самом почетку утврдити правила понашања и евентуално прописати формулације, типске реченице, које су нужне да би се игра одвијала на адекватан начин, али и да би се створио простор за артикулисано изражавање одушевљења или разочарања.

Предавач мора бити спреман и на ситуације када је неопходно на моменат прекинути игру, уколико понашање учесника изађе из задатих оквира. За таквом мером треба посезати крајње селективно јер превише често укључи-

вање предавача негативно утиче на фокусираност учесника на ток игре. Ипак, пожељно је да предавач дискретно асистира оним ученицима који се лошије сналазе у игри, поготово уколико они то и експлицитно затраже.

Смисао игара

Креативне активности и игре у настави језика јачају мотивисаност за учење и чине тај процес привлачнијим. Али, иако су оне за децу примарно извор забаве, предавачи су дужни да их третирају као корисна педагошка средства, које не смеју да постану сама себи сврха.

Смисао креативних активности је да подстакну стваралачки приступ учесника, а када су примењене у форми игре, оне развијају дух сарадње и заједничког прегнућа, и није им циљ да једни буду задовољни због победе, а други фрустрирани због неуспеха.

Селектовање креативних активности

Будући да креативне активности служе за утврђивање стеченог знања, при њиховом одабиру треба јасно формулисати циљ часа на којем ће бити практикована, која језичка целина се утврђује и са којим педагошким средствима. Примењене креативне активности треба да иду у корак са логиком одвијања часа. Процес наставе мора да буде до детаља испланиран и ниједна етапа не сме да буде занемарена.

Фазе које треба поштовати током наставе језика:

а) рад на развоју усмених компетенција

- уводне активности, активности сензибилизације
- активности слушања (рад на језику и језичким структурама)
- активности понављања
- активности усменог изражавања

б) рад на развоју писмених компетенција

- уводне активности у писменом облику
- активности читања
- активности везане за разумевање написаног
- активности везане за писмено изражавање.

Рад на развоју усмених компетенција

Увођење у активности треба да сензибилише ученике за оно што их чека и за оно што се од њих очекује. Увод зависи од лингвистичког нивоа ученика: за почетнике се то чини помоћу слика, фотографија, предмета који воде ка ономе што желимо да научимо децу. У раду са напреднијим нивоима се обично на почетку направи тзв. brainstorming на изабрану тему.

Пример:

Децу желимо да научимо да говоре о ономе што воле или не воле. Најпре треба да изаберемо тему која им је блиска. Ми смо се определили за спорт. Доносимо у разред одговарајуће документе, у зависности од нивоа знања ученика. Фотографије славних спортиста су увек добар избор јер представљају инспиративан документ за рад. Подесне су и фотографије са различитих спортских боришта, јер их деца лако препознају.

Најпре показујемо слике и питамо их о ком спортисти или спорту је реч. То је фаза сензибилизације на одређену тему. Затим следи фаза активности слушања. Ово је веома важна етапа, током које се деца навикавају да слушају и разумеју оно што чују. Да би ученици правилно усвојили нове појмове, треба да их најпре чују више пута пре него што и сами покушају да их изговоре. Током ове фазе ученици не изговарају гласно оно што чују, а сама фаза има више

деоница. За ову фазу је пригодно да донесемо педагошки материјал, рецимо картице са вокабуларом који желимо да их научимо.

Прва етапа би била гледање и слушање. Предавач показује картицу и више пута понавља појам који је на њој исписан.

Друга етапа је „понављање у тишини“, тј. ученици слушају предавача и покушавају да реч понове у себи.

Трећа етапа је дискриминација. Професор показује две слике и тражи да му ученици покажу у тишини на коју се слику односи реч коју професор изговара. Значи, они морају да схвате и повежу реч коју чују са сликом коју виде. То је први корак ка разумевању.

Следи „да – не“ етапа. Предавач каже ученицима да ће им показати слику и изговорити реч, а они треба да кажу „да“, ако се реч и слика поклапају, или „не“ у супротном случају.

Затим треба усмено проверити разумевање и јесу ли ученици запамтили садржај који им је представљен.

Ево неколико игара за утврђивање или обнављање вокабулара:

- „*Тајке*“: предавач поређа слике по поду или по столу. Ученици се поделе у две екипе, по једна са сваке стране. Професор изговара речи које су обрађиване, а чланови екипа, смењујући се у извршењу задатка редоследом с лева на десно, треба да дланом прекрију слику на коју се односи задати појам. Тачан одговор доноси тимске поене, а у случају грешке бод се уписује супарничкој екипи.
- „*Тачно – нетачно*“: Ученици имају картице на којима је написано „тачно“ и „нетачно“ које подижу у зависности од тога да ли се реч и слика поклапају. Наравно, речи „тачно“ и „нетачно“ треба да буду написане на језику који се учи.

Предавач не мора само да изговара речи, већ може и да утврђује комплексније целине, нпр. може да каже: „Пада киша.“ а ученици треба да дизањем картица потврде или порекну изречено у складу са реалношћу.

- „*Прецртај први!*“: Табла се подели на два дела. Сваки део треба да садржи исте речи или слике. Ученике поделимо у две екипе. Треба да стану у два реда, један иза другог. Први у реду треба да има фломастер или креду, да би, када професор изговори појам, отрчао и прецртао га на својој страни табле. Онда се враћа, даје фломастер/креду следећем у реду и иде на зачеље. Поен за своју екипу добија онај који први прецрта појам. Овој игри је слична и игра „*Нациртај први!*“. Разлика је у томе што се појмови цртају, а не прецртавају.
- „*Сликовни дикташ*“: Предавач диктира појмове, а ученици их цртају. Ако се одлучимо да изговарамо реченице, треба да са ученицима утврдимо како ће означавати неке речи. На пример, реченицу „Ја волим јабуке“, ученици ће изразити цртежом јабуке и срца. Ако кажемо „Ја обожавам јабуке“, цртају јабуке и два срца. Прецртано срце и јабука би пак било ликовна транскрипција синтагме „Ја не волим јабуке“. Упитна реченица „Волите ли јабуке?“ била би „преведена“ као цртеж јабуке иза које би био написан знак питања. Овакав приступ омогућава да третирамо и нешто сложеније језичке целине.

Трећа фаза су активности понављања. Пошто су ученици неколико пута чули изабране појмове, биће им лако да их понове. Да ова активност не би била монотона, треба их подстицати да понављају на различит начин: шапатом,

гласно, уз покрете телом, уз гримасе, брзо, споро... Али, предавач мора да се на крају провером увери да ли су ученици усвојили правилан изговор појмова.

Наредна фаза су активности усменог изражавања. Оне могу да буду вођене, делимично вођене или аутентичне. Вођене активности су оне које стриктно контролише предавач. За делимично вођене постоје смернице, али се ипак део вежбе дешава спонтано, док је најспонтаније аутентично изражавање, које је самостална активност ученика.

Неке од корисних активности би могле да буду:

- „Причајмо о сликама“ – поделимо одељење у две групе. Ученик из једне екипе изабере слику и постави питање ученику из друге екипе. Рецимо, ученик покаже слику тенисера, и пита другог ученика „Који спорт волиш?“ Он мора да одговори да воли тенис, без обзира да ли је тако и у реалности.
- *Игра лоптом* – Ученици направе круг и добацују се. Онај који баци лопту поставља питање ономе ко је хвата. Рецимо, „Колико имаш година? Како се зовеш? Да ли волиш музику?“ итд. Питања зависе од нивоа знања ученика и од теме коју је одредио предавач.
- Примена *друштвених игара* је такође веома корисна приликом вежби усменог изражавања (*монопол, не љути се човече*, игре картама, асоцијације, глуви телефони...).
- *Пантомима*, осим што је омиљена међу ученицима различитих узраста, подесна је јер је кроз ову игру могуће увежбавати речи којима се означавају предмети, радње, лица, занимања... На папирићима се напишу појмови, а да би игра била бржа и занимљивија, лимитира се време за које је потребно испуни-

ти задатак, односно погодити која реч се пантомимом објашњава. Побеђује екипа која има више погођених појмова. Друга варијанта је да се цртежом објашњавају појмови саиграчима. Да би игра била динамичнија, можемо да уведемо неке отежавајуће околности, на пример, да се црта супротном руком од оне којом се пише, да се црта везаних очију... Појмови могу и да се класификују по категоријама, па да лакши (банана, шешир...) носе један поен, а компликованији (стриц, трчати...) два или три поена.

- *Игре по улогама*
- *Замисли број* (ово је добра игра за утврђивање бројева: замислимо број и питамо ученике да погоде који је то број. Ако кажу број мањи од замишљеног, покажемо палцем горе и кажемо – више и обратно. Ко погоди број, замишља нови).
- *Грудва снега* (ова игра има неколико варијанти: можемо да нижемо реч по реч и тако правимо реченицу, а можемо и да правимо реченице тако што ће свака реч имати по једно слово више од претходне).
- *1,2,3... Бум!* – (ова игра се често игра и код нас: броји се по реду, а сваки број дељив са 5 замењује се повиком Бум!, нпр. 1, 2, 3, 4, бум, 6, 7, 8, 9, бум! итд.
- *Сиремитије кофере!* – Ово је динамична игра, за коју нам је од реквизита потребан цртеж отвореног кофера. Кажемо ученицима да у кофер „спакују“ неколико ствари које би понели на одмор. Онда се развије дискусија око тога ко је шта одабрао и зашто, а затим се о томе напише кратак састав.
- *Идемо на одмор!* – Потребно нам је неколико коверата и у њима речи или

слике на којима су: земље у које се иде на одмор, превозно средство, временска прогноза, предмети који се носе итд. Разред се подели у групе и свака група извлачи по једну сличицу и тако добија податке о свом будућем одмору. Када се све картице поделе, свака група представља своје путовање.

Рад на развоју писмених компетенција

Уводне активности у писменом облику су прва етапа, код које, као и код етапе читања и етапе везане за разумевање написаног, можемо да користимо исте игре као за активности слушања, али са картицама са написаним речима или реченицама. Ученици воле да повезују картице са сликама и речима. Неколико издавачких кућа нуди картице које деца веома радо играју. То су „Црни Петар“ или „Игра седам породица“, које постоје на многим језицима.

Када се обрађује дужи текст, може да се чита у себи или на глас. Читање у себи ученику даје јаснију слику о садржају, а гласно читање је посебно важно током рада на фонетици и изговору. Предавач затим поставља питања којима проверава разумевање текста у целини и у детаљима. Друга варијанта је да ученици одговоре писменим путем.

Бинго је веома корисна игра током ове фазе рада. Ученици имају већ готове тикете, или их цртају сами. Упишу се одговарајуће речи или реченице, а затим их предавач изговара, а ученици морају да прецртају оно што одговара изговореном. Побеђује онај ко први прецрта све што има на тикету и узвикне „Бинго!“

Лов на благо је још једна од игара које су добре за увежбавање разумевања написаног, тј. за обнављање вокабулара. На картицама се пишу предмети који се налазе у учионици, а које је могуће сакупити и ставити у кесу. Уче-

ници добију списак предмета, а циљ је да за што краће време све то пронађу.

Активности везане за писмено изражавање су веома бројне. И писмено изражавање може да буде вођено, делимично вођено или потпуно слободно.

Ево неких креативних активности на овом нивоу:

- „*Како се њише?*“ – Ученик спелује, а разред бележи слова. Ко погоди о чему је реч, добија поен.
- *Сакривене речи* – речи су уписане у лапац или у табелу, а ученици морају да их пронађу.
- *Уишник* – ученици смишљају питања, а онда их уписују у табелу и постављају друговима. На крају може да се направи усмена или писмена анализа анкете.
- „*Пијане*“ *речи* – напише се реч, али тако да су слова испремештана, а ученици морају да их поређају правилно.
- *Вежбе са њразнинама* – ово је посебно погодно ако се ради са песмама. Ученици добију текст песама са изостављеним речима. Током више слушања песме треба да попуне празнине.
- *Писање њомоћу слика* – задатак је да се напише текст који би одговарао сликама.
- *Писање њисма замишљеном њријашељу* из земље чији се језик учи.
- „*Сѡаљени рукоѡиси*“ – текстови у којима постоји само почетак и крај приче, а ученици треба да реконструишу целину.
- „*Где ја сѡадох...*“ – ова креативна активност се састоји у томе да један ученик почне причу, а други заврши. Ова активност може да се прошири и претвори у дискусију на тему да ли је онај који је почео причу очекивао такав крај

или је имао нешто друго на уму. Једна сугестија: увек одредите тему на коју ће се писати, као и када се радња догађа, тј. да ли треба водити рачуна о употреби времена и начина, тј. на слагање времена, или нешто друго што би предавач желео да обнови са ученицима.

- Укрштене речи, игра вешања, диктат, питања са више одговора, puzzle...

Рад на граматички

Учење граматике није нарочито атрактивно за ученике. Они радије желе да што пре проговоре страни језик који уче, да се нађу у одређеним ситуацијама, да одговарају на питања, да преузму иницијативу. Дакле, желе да комуницирају, а да не размишљају о граматичким правилима.

Дакле, потребно је пронаћи активности које би нам омогућиле да радимо на структури, тј. на функционисању језика, а да не говоримо непрестано о граматички. То је нека врста рада на „ситуационо примењеној граматички“!

Увек је добро дати граматички модел на табли или у облику документа, а затим инсистирати на понављању тог модела, ради утврђивања и аутоматизма. Онда се мењају делови, дају другачија упутства, али се инсистира на угледању на дати модел.

Пример: желимо да обрадимо глагол *носиши* и обновимо лексику везану за одећу. На табли напишемо глагол у садашњем времену. Идемо по разреду и изговарамо реченице попут: „Ја носим панталоне. Ти носиш мајицу. Она носи сукњу...“ Помоћу питања уводимо ученике у вежбу „Шта ти носиш? Шта она носи? Да ли ти носиш сукњу?...“. Може да се дода и обнављање боја, других придева итд.

Активности за „пробијање леда“

Ове активности се раде обично на почетку године, после распуста, или ако предавач тек почиње да ради са разредом. Циљ је да се развије сарадња и да се група мало опусти. Такође би ове активности могле да помогну предавачу да што брже и лакше запамти имена ученика.

Сматрамо да је веома важно знати како се ученици зову. Не само да бисмо их прозивали, већ и да им покажемо да су значајни и да смо заинтересовани за њих.

Предлажемо неке од ових активности:

- „*Ко си ти*“ – станете пред ученике и кажете „Ја се зovem А ти?“ и тако се направи ланац реченица.
- „*Укрштена имена*“ – напишете своје име на табли. Позовете првог ученика да напише своје име, али тако да користи неко од слова вашег имена. И тако све док и последњи ученик не напише своје име. Ту можете да додате и неку реченицу о себи – рецимо „Волим цвеће“ и нацртате га. Предлажемо да за ову активност набавите велики папир, хамер на пример, те да после писања имена и евентуалног цртања и бојења онога шта ко воли окачите папир на зид. Ученици воле да виде своје радове, али и да други виде њихов напредак. Такође можете да увежбавате структуру „Волим... не волим“ на овај начин и да одаберете волабулар који желите. Рецимо: намирнице и спорт или активности у слободно време. Онда, после представљања, следи набрајање и цртање ствари које волимо, а које не.
- „*Мој бец*“ – дајте сваком ученику по папир А4 формата. Нека га савију по жељи, али тако да могу да га ставе испред себе са јасно написаним именом. Реците им да поред свог имена, нацртају шта год

желе, обоје или украсе како им се допада. Касније можете да искористите ову активност да питате ученике зашто су изабрали баш ту боју или зашто су нацртали то што су нацртали. Тако може да се развије занимљив разговор, који је такође одлична вежба изражавања.

Органозовање ученика у групе

Учење у групама је веома ефикасно, тиме се уклањају блокаде и страх од грешака. Ученици тако могу да уче једни од других, а не само од предавача или помоћу методе по којој раде. Понекад предавачи избегавају рад у групама, јер је то активност коју треба добро структурисати, а може да постане веома бучна и теже се контролише. Али, зар жамор и граја нису знак рада и напретка?

Наравно, да тај како-тако артикулисани наред не би измакао контроли, активност мора да се добро испланира, да се дају јасни задаци и упутства. Предавач мора да даје пример, а затим да рад препусти групи.

Рад у групи увек има исти принцип: сваки члан групе има део информација. Дакле, неопходно је комуницирати да би се дале или добиле потребне информације. Затим треба разменити размишљања и идеје, да би се оно што је предавач задао груписало, повезало, упоредило, уочило.... И, наравно, све то треба да буде забавно.

Ученици могу да се поделе у групе сами, или да их подели предавач. И сама процедура формирања екипа може да буде својеврсан лингвистички задатак.

Неколико игара помоћу којих се стварају групе

- *Сличности се привлаче* – припремимо слике или карте на којима се налазе породице речи. На пример: људи, животиње, поврће, воће... Треба да буде онолико породица колико група желимо да направимо. Поделимо свакоме по једну карту. Задатак је да се крећу кроз простор, показују једни другима слике и тако пронађу критеријум по којем су подељене, тј. по којем ће они бити груписани. Затим тако и седну једни поред других.. На крају свака група треба да покаже слике и објасни њихову повезаност. Све време их подстичите да говоре на страном језику који уче.
- *У пошрази за својом половином* – припремимо картице на којима је написана по једна информација. Али, свака информација има свој пар, тј. картицу са допуном те информације. На пример, на једној картици је први део неке изреке, а на другој њен крај. Циљ је да се нађе свој пар. Поред пословица, можете да напишете на једној картици име, а на другој презиме неке познате личности, називе држава, питања и одговоре итд.

Исправљање грешака

Треба ли одмах исправити грешке – питање је које предавачи често постављају једни другима.

Наш одговор би био да је то, пре свега, лична одлука, али ми предлагемо следећи начин. Ако се ради о фази усвајања градива, када смо концентрисани на рад на структури и вокабулару, исправке морају да буду систематичне. Треба одмах исправљати и много пута понављати. Али, ако се ради о фази у којој се ученици из-

ражавају или се раде увежбавања, исправке могу да покваре ток активности и да угрозе циљ комуникације и прекину спонтаност. Предавач треба што мање да интервенише, и то само онда када тиме олакшава изражавање. Када се активност заврши, професор треба да скрене пажњу на почињене грешке и евентално предложи још неке активности које би те грешке уклониле.

Дакле, игра и креативне активности треба да чини један од најважнијих стубова наставних

планова и програма. Победници игара су сви, за учествовање у овим активностима не треба давати оцене, али треба похвалити ученике и по могућству изложити њихове радове. То повећава мотивацију, чини учење страног језика занимљивијим не само за ученике, већ и за предаваче. Јер, ако час није забаван предавачу, не треба очекивати ни да ученици сарађују и уживају!

Литература

- Скљаров, М. (1993). *Теорија и пракса у настави странијезика*. Загреб, Школске новине.
- Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris, Hatier – Crédif.
- Haydée M. (2008). *Apprendre le français par le jeu*. 15. април 2009, <http://www.franccparler.org/parcours/jeux.htm>
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris, Clé International.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- Милановић, М. (2008). Documents authentiques – déclencheurs des activités en classe de langue, *Language and literature. European Landmarks of Identity*, Roumanie, III, 133–137.
- Милановић, М. (2009). Креативно писање у настави страног језика и блог у настави језика, *Језик струке – теорија и пракса*, Београд, 388 - 394 и 513–517.

Summary

A game enables a child to make relations with the surroundings and to actively participate in happenings and situations around herself / himself. It is about the sort of simulation of everyday life. Through play, a child enriches the scope of her / his knowledge, enriches vocabulary, strengthens verbal potentials and forms personality.

Games represent the basis for working with children of pre-school age, and its instrumentalisation in the process of mastering school programme, progressively becomes lower, or even stops. Nevertheless, our opinion is that a game plays an important part in the curriculum during the whole process of education.

This particularly refers to foreign language teaching, where games and creative activities are very efficient in determination or revising the previous knowledge. Teachers usually do not want to introduce games or creative activities, because, they are sometimes complicated to be organised and to be controlled, and comparing to classical, ordinary way of work, they require more preparation.

Key words: *creative activities, game, authentic documents.*

Прегледни
рад

мр Наташа Костадиновић¹
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Суботица



Усвајање сџраној језика у раном узрасџу кроз музичке садржаје

Резиме: Музички садржаји подржавају џоворне изразе и реченице са свим знацима инџерпункције својом мелодијом, ритмом, конџструкцијом и осџталим музичким знацима.

У раном узрасџу деце моџуће је, џошво сџојроцентно, уџврдити да ће се извршити савладавање основних џоворних елемената сџраној језика, уз џевање и џрашњу музичких инџструмената. Речи и изрази као што су: здраво, добро јуџро, добар дан, зовем се..., мама, шата и групе, врло лако се џрепашају из џоворних у мелодијско-ритмичке садржаје, који се у истој активностии са децом џонављају више џуша.

Принципи џонављања и инџтересантностии џрезентовања у раном узрасџу код деце су од највећеи значаја за усџешно усвајање сџраној језика.

У вишеџодинишем исџтраживању ауџор кроз музичко-језичке радионице, са децом од групе до седме џодине живџота, користии музичке садржаје: џевање, музичке иџре, драматизације и имџровизације, уз џрашњу клавира или џишаре, и џовезује срџски, мађарски и енџлески језик. Резултаташи су веома џозиџивни и охрабрујући са методичкој асџекта.

Кључне речи: рани узрасџ, музички садржаји, џевање, срџски, мађарски, енџлески језик.

Увод

Способности деце раног узраста су велике. Многи родитељи свесно усмеравају своје дете на различите активности – спортске, музичке, балетске, језичке – већ од његове треће године живота, у жељи да прате модне трендове, да дете буде прихваћено у одређеним друштвеним круговима или да открију таленат (што се сматра више оправданим).

Таленат за музику неретко је уско повезан са талентом за овладавањем језицима. Разлог томе свакако лежи у осетљивости слуха. Треба имати у виду да, када се говори о слуху, свакако се мора раздвојити говорни слух од тзв. “музичког слуха”. Јер, врло је неопрезно окарактерисати неко дете да је “без слуха” (што се често догађа, па се родитељ доводи у заблуду да дете не чује добро), мислећи при томе да дете не поседује “музички слух”. Ипак, на основама многих истраживања, може се претпоставити да деца

¹ kovrdza1970@yahoo.com

која имају изражене музичке способности, стабилну интонацију и добар осећај за ритам имају и добре предиспозиције за лако савладавање једног или више страних језика.

Матерњи и нематерњи језик

Шта је матерњи језик, и када почети са усвајањем нематерњег или страног језика?

Језик је медијум помоћу којег човек израђује и тумачи свет у коме живи, а уз то и основно средство интеракције и комуникације међу људским бићима и битан предуслов свекошког човековог стваралаштва. Сви људи имају језик, али немају сви исти језик. Сви језици су у нечему слични, и по томе су сви они језици; и сви се у нечему разликују, па су тако сви они различити језици (Бугарски, 2005).

Логопеди саветују да се са увођењем другог тј. страног језика, уз **посебан опрез**, почне у периоду проговарања, почетком друге или треће године. Али, то се не сматра позитивним. По њима, учење страног језика се не препоручује пре успостављања и стабилизације елементарног матерњег језика, што по њима опет, представља период између пете и седме године живота. Сва млађа, а посебно деца која касне у развоју говора, не би требало чак ни да слушају цртане филмове на страном језику, јер тиме нарушавају успостављање одговарајуће мелодије матерњег језика.

Несумњиво, врло битан је и фактор матерњег језика у породици. Јер, ако се говори о породици у којој супружници користе различите матерње језике, а на тај начин се и обраћају свом детету, може се рећи да се ради о детету са два матерња језика, тј. “билингвалном” детету. Такво дете од самог рођења слуша, усваја, перцепира, и на крају и комуницира на на оба језика.

Може се рећи да “на основу дефиниције по пореклу дете може да има два матерња јези-

ка. Ако се матерњи језик дефинише као језик мајке или као језик који се први научио, дете савсим слободно може да има два различита матерња језика, два прва језика” (Skutnab-Tangas, 1991).

Код овакве деце, учење страног језика у ствари представља учење неког трећег језика. То апсолутно мора да се догађа ван породичног окружења, јер је дете већ везало појам језика тј. изражавања на одређеном језику за главне личности у породици. Оно ће без већих потешкоћа усвојити оба матерња језика ако му се увек исти родитељ обраћа на свом матерњем језику, и ако родитељ не поустане у међусобној комуникацији (тзв. “линија мањег отпора”, кад је један супружник нпр. често одсутан, па жели остварити бржу комуникацију са дететом употребом оног матерњег језика које је дете више користило). Наравно, појава различитог богатства речника код детета у великој мери се приписује богатству речника којим се родитељ њему обраћа.

Потпуно је други случај када дете одраста у монолингвалној породици и када се други, односно страни језик усваја на посебним местима, ван породичног окружења (нпр. предшколске установе, играонице, школе страних језика и слично), у одређеним временским интервалима (нпр. два пута недељно, по пола сата..). Врло је могуће да дете лако прихвати обраћање васпитача на страном језику, али и да само у себи створи отпор према комуникацији на другом језику, а не на матерњем. Сходно овоме, догађа се да у двојезичним групама нека деца изузетно напредују, а нека готово стагнирају, и врло тешко, или готово никако, остварују комуникацију на нематерњем језику.

Знање другог језика веома је распрострањено код многих људи у свету (Cepoz, 2008). Указује се на истраживања код деце од 4 до 11 година која у раном узрасту уче три језика. У почетку испитивана деца мешају ова три језика, а касније долази до диференцијације и изградње

сваког језика понаособ. Такође се показало да знање два језика није предуслов за савладавање трећег. Савладавање трећег језика је комплексно у усвајању и зависи од многих индивидуалних фактора: лимитирајућег фактора учења (2–4 часа недељно), годишта (старија деца успешнија од млађих), учење трећег језика у редовној настави нема негативне ефекте на децу, али су резултати бољи уколико су деца нешто старија од 3 до 4 године.

Прва истраживања о билингвистици радио је психолог Ronjat још 1913. године (Dewale, 2000). За посматрање у истраживачком раду послужио је његов новорођени син, који је имао мајку и неговатељицу немачког порекла, а отац са матерњим француским језиком. Истраживање се водило по принципу "једна особа–један језик" (*one person–one language rule*). Показало се да је дете након извесног времена изградило језик без говорних сметњи, грешака у граматичком говору, а и најмањи говорни проблеми нестали су након четврте године.

Слична истраживања о билингвизму урадио је Leopold (1939–1949) који је испитивање вршио на својим двојезичним ћеркама у релацији енглески–немачки језик.

Деваел је такође вршио истраживања на основу својих чланова породице: он пореклом из Холандије, а ожењен Францускињом; са својим дететом од рођења су говорили двојезично. Пошто су живели у Енглеској у којој је дете похађало обданиште, окружење је подстакло да њихово дете проговори и трећим језиком. Упражњавање вишејезичности било је лако уочити када се њихова ћерка од 4 године и 10 месеци играла луткицама и певала на сва три језика, понављајући спонтано песмице, риме, фразе. Пасивно знање три језика у свести девојчице богаћењем речника прешло је у активно знање.

Гарсије, Бартлет и Клајтген (2006) указују да је у Африци и Азији, у постколонијалном друштву, појава мултилингвизма стандард-

ни вид комуникације. Такође, у XXI веку, услед глобализације и кретања, људи у свету због посла или из других разлога, комуницирају на два или више језика свакодневно. Хијерархија предности знања колонијалног језика прошлости губи на значају и није предмет престижа. Конкурентност управо настаје знањем дијалекта, језика мањина, или мање говорног регионалног подручја. Знање плураллингвизма подстиче толеранцију међу нацијама.

UNESCO је још 1953. године подстицао увођење још једног језика поред матерњег језика, у школском програму, посебно код деце мањина.

Мадијано (1968) је примењивао методе читања и писања на матерњем језику, а говорно изражавање на другом.

Табела 1. Литерарно образовање у транзиционом едукативном билингвистичком програму

Читање у Л1 (матерњи језик) и говорно изражавање у Л2 (други језик)	Читање у Л2 (другом језику) и говорно изражавање у другом језику
--	---

Коминс (1981. и 1991) и Берхарт и Камил (1995) су према моделу приказаном у Табели 1 тврдили да деца прво треба да савладају матерњи језик како би касније могли потпуно савладати други језик, с тим да се у процесу учења практиковало говорно изражавање другог језика.

Улога музике и музичких садржаја у усвајању страног језика код деце раног узраста

Већ постојећа пракса показала је да дете може са две и по године да почне са усвајањем страног језика, па и кроз музичке садржаје, али је за степен успешности врло битно да је предавач образован, и да има праксу у раду са децом, подробно знање из педагогије и психологије, као

и велику енергију и стрпљење у раду са децом раног узраста.

Ауторка² већ дужи низ (око 15) година води музичко-језичке радионице, које изводи на три језика – српском (или српско-хрватском), мађарском и енглеском. У почетку, то су била деца предшколског узраста, од 6 и 7 година, а касније су се укључивала и млађа деца. Последње две школске године су обухватиле децу узраста од две до четири године.

Циљ *дугогодишњеј истраживачкој рада је рано откривање музичких способности и могућности усвајања страног језика кроз музичке садржаје, шј. пушем певања, разбрајања, музичке драматизације и импровизације, лако и неосетно, кроз игру.* Музика се показала као изузетно успешно средство у савладавању говорних баријера и усвајању говорних садржаја страног језика.

Жуљевић Радица (1997:106) истиче да се мора трагати за најефикаснијим начинима и поступцима у настави страног језика, те да наставници све смелије почињу уводити елементе занимљивости (шале, бајке, загонетке, ребусе, песмице, бројалице, игре итд.). Занимљива садржина подстиче и одржава дечију мотивацију и доприноси да она неприметно, без замора, вежбају и стичу чврсте и коректне фонетске, ортографске и друге навике.

По Микеш Меланији (2005) усвајање песмице на нематерњем језику није циљ, већ су поруке садржане у песмици основа за подстицање и развијање комуникативних вештина на нематерњем језику.

2 Мр Наташа Костадиновић је академски музичар, изражених музичких способности, у смислу певања и свирања на више инструмената; педагог, са искуством у раду са децом од 2 до 7 година, као и са основношколским, средњошколским узрастом и студентима Високе струковне школе за образовање васпитача у Суботици, где са својим студентима обилази и прати рад у предшколским установама. Говори српски, хрватски, мађарски и енглески језик.

Услови у којима је вршено истраживање

Као што је већ раније напоменуто, најмлађи узраст са којим је ауторка у последњим годинама вршила истраживање јесу деца од 2 до 3 године старости. Неки од њих су већ проговорили матерњи језик, а мањи број је био у фази проговарања.

Истраживање је вршено у виду музичко-језичких радионица два пута недељно, у трајању од 60 минута, током целе две школске године. Договор са родитељима да деца похађају радионице без великих прекида, осим кад је у питању болест или друго оправдано одсуство, које углавном није било дуже од 15 дана. То је период који оставља задовољавајуће темеље научених садржаја, и не представља већи проблем приликом обнављања или настављања учења, а такође и поновног прилагођавања групи.

Радна соба је добро озвучена и изолована просторија, опремљена инструментима: клавиром и гитаром за водитеља радионица, и дечијим инструментима из Орфовог инструментаријума: дрвеним штапићима, звечкама кастањетама, малим бубњем, као и другим импровизованим инструментима у виду фломастера, коцки, каменчића, звечкама од неприродних материјала, затим техничким средствима - радио и ЦД плејером са плочама, апликативним средствима на зиду и у папиру, у виду ритмичких нотних слика, али са основним појмовима уместо нота, као и цртежима везаним за појмове и садржај песама и игара, разне лутке и остале играчке...

Број деце у групи је био од шест до највише десет у једној радионици.

У суседној просторији, ради дечије сигурности и избегавања стресних момената по дете (обзиром да су радионице похађала и деца која још не похађају предшколску установу, и нису довољно социјализована), налазио се барем један од родитеља.

Током истраживања у свакој групи кориштен је видео запис (не током сваке радионице, већ периодично).

Принципи, методе и музичко-језички примери кориштени у раду са децом најмлађег узраста

Музички елементи, садржај и текст у раду са децом били су прилагођени њиховом узрасту – јасленом и млађем.

У најважније музичке елементе спадају ритам и мелодија, а потом темпо и динамика. Најједноставнијим примерима сматрају се они који садрже две или три различите тонске висине и једноставне ритмичке вредности, типа четвртина или комбинације четвртина и осмина.

Основни принцип компонованих кориштених примера, који су понављани и допуњавани за сваки наредни сусрет, јесте да се по истој мелодији, тј. истим тоновима, крећу језички слогови различитих језика на различите говорне слокове у језицима, допуштене су мале варијације у ритму или мелодији (повнављање једног тона или скраћивање и продужавање вредности) због прилагођавања потребама одређеног језика.

Други принцип који се континуирано спроводио јесте да се комбиновање језика вршило на следећи начин: прво певање је било солмизационим слоговима, друго на српском језику³, треће на мађарском и четврто на енглеском језику, узастопно, без прекида. На овај начин постигнуто је извођење исте мелодије на матерњем и нематерњим језицима, па су деца слухом, али

3 На сличну појаву везивања солмизационих и текстовних слогова, али обрнутим редоследом - певање прво текстом, а потом солмизацијом, указује Васиљевић Зорислава (1989). Приликом преласка са релативне на апсолутну солмизацију ово је једна од основних метода рада, и од изузетног значаја у музичким школама, како у раном, тако и у старијем узрасту.

и интелектом могла да повежу исти садржај на различитим језицима.

Највише коришћене методе у раду су: метода слушања, перцепције, певања, игре, демонстрације. Неизоставни принципи су: принцип поступности, примерености узрасту, понављања, интересантности, очигледности и други.

Музичко-језички примери текста проистекли су из дневног речника детета. Наравно, први вишејезични примери ослањали су се на само два тона различите висине, најчешће *sol* и *mi* (Примери 1 и 3), у истом ритмичком трајању, и на два језичка слога. Следећи примери већ у садржавали један тон више, и то је најчешће био тон *la* (Примери 1 и 4). Обзиром на узраст деце, ритмичко-мелодијски мотиви били су дужине једног или два такта, у такту 2/4, са врло једноставним ритмичким костуром. Они су понављани док су деца показивала заинтересованост, али никад мање од два пута узастопно. Између понављања је најчешће је клавијрска или гитарска импровизација, у бржем темпу, са покретљивијим ритмом, која је служила за одмор гласних жица и остављала место за пријем нових информација и њихово меморисање.

Након неколико месеци, ритмичко-мелодијски-језички мотиви су се проширивали, како у музичком, тако и у језичком делу. Дужина је повећана на два до три такта, или на тактове 3/4 и 4/4, опсег тонова је проширен, од терце и кварте, на чисту квинту. Задржано је поступно кретање или терцним скоком, а језички су то већ биле једноставне реченице (типа: Ја се зovem ...: Примери 5 и 6).

Пример 1

2/4 Sol - mi ; sol - mi
Zdra - vo ; zdra - vo
Szi - a ; szi - a
He - llo; he - llo

Пример 2

2/4 Sol - la ; sol - mi
Do - bar ; da - an
Jo - na ; po - ot
Good - day; good- day

Пример 3

2/4 sol - mi ; sol - mi
Ma - ma; ta - ta
A - nya; a - pa
Mo - ther; fa - ther

Пример 4

2/4 sol - la ; sol - mi
Dob - ro; ju - tro
Jo.....; reg - gelt
Good.....; mor- ning

Пример 5

4/4 sol - sol mi - la; sol - sol - mi
Ja - se zo - vem; Na - ta - ša
En - gem hiv - nok ; Na - ta - sa
May.....neim - is ; Na - ta - sa

Пример 6

4/4 do - mi do - mi ; sol - sol mi
Dob - ro jut - ro; de - či ce
Jo..... reg - gelt; gye - re kek
Good..... Mor - ning; children

Закључак

Музичко-језички мотиви и учестало певање кроз песмице, музичке игре, драматизације, а највише импровизације допринели су бржем развоју мишљења и самог говорног апарата. Осим интересантности у односу на обичан говор и понављања, деца су имала музичко-естетски доживљај. Посебан осећај успеха и мотивациони моменат представљали су тренуци када је дете само, на одређеном месту за солистичко извођење, изводило мотиве, уз пратњу инструмента, и евентуалну помоћ васпитача. Сваки индивидуалан “наступ” праћен је великим плеском и похвалом, без обзира у којој мери су мотив или песма тачно изведени, у циљу позитивне мотивације за даљим радом, и самосталног извођења на више језика.

Од деце најмлађег узраста поједина су била тек у фази проговарања, и њихов напредак је био врло очигледан већ у распону од 5 до 6 месеци, када су успевали да отпевају прве реченице. Без обзира што многи текстови песама нису били на матерњем језику, деца су реаговала на њих слухом и усвајала речи и реченице без посебног напора. Добијени резултати говоре у прилог великој повезаности између говорног и музичког текста (Костадиновић, 2009).

Старија деца, од пете године па навише, могу да постепено усвајају комплетне песме, у дужини не више од 8 тактова, на страном језику. Овим се не претпоставља да ће научени материјал бити изведен без грешака, и већ након првих понављања, већ је неопходно више пута вршити понављање, групно и индивидуално, током одређеног периода, док не дође до усвајања или засићења. Након тога, боље је оставити познату научену или делимично научену материју и кренути са новим садржајима, па се после извесног времена вратити на обнављање већ познатих музичко-језичких мотива и реченица.

Спроведено истраживање представља основу за даља истраживања већег обима која би укључила контролну и експерименталну групу деце, па би добијени резултати били релевантни за евентуалне позитивне промене у Програму за предшколско васпитање и образовање, које би се односиле на учесталију примену музичко-језичких мотива на матерњем и нематерњим језицима већ у најранијем узрасту. Такође, ово истраживање представља један од сегмената ауто-

ровог докторског рада, те је сасвим сигурно да ће се наставити. Обзиром на претходну праксу и њене резултате, ауторка претпоставља да ће му-

зика постати саставни неизоставни део сваке наставе страног језика у раном узрасту.

Литература

- Балаћ, Слободан (2005). Значај песме у животу предшколске деце, *Зборник радова ВШОВ "Зора Крцалић Заја"*, Кикинда, 21–26.
- Bernhardt, Elizabeth, Kamil, Michael (1995). *Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses*, *Applied Linguistics* 16, pp. 15–34.
- Бугарски, Ранко (2005). *Језици*, Београд, Чигоја.
- Васиљевић, Зорислава (1989). *Методика наставе солфеђа*, Београд, ЗУНС.
- Dewaele, Jean-Marc (2000). *Trilingual first language acquisition: Exploration of a linguistic "miracle"*, Birkbeck, University of London, La Chouette, www.bbk.ac.uk
- Жуљевић, Радица (1997). „Занимљиви материјали за фонетске вежбе на часовима руског језика у почетним разредима основне школе“, *Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, Сомбор, 1–2, 101–117.
- Kleifgen, Jo Anne (2001). „Assembling talk: Social alignments in the workplace“, *Research on Language and Social Interaction* 34(3):279–308, Columbia University.
- Каменов, Емил (2009) *Уметности чула III*, Нови Сад, Драгон.
- Костадиновић, Наташа (2009). „Способност вокалне репродукције деце раног школског узраста у двојезичним школама општине Суботица“ (магист. рад), *Зборник радова II међународне конференције на Училишњем факултету на мађарском језику у Суботици*, Нови Сад, Верзал, 220–226.
- Костадиновић, Наташа (2009). „Усвајање и интерпретација говорног језика својег и других народа кроз музичке садржаје и компарација истих“, *Зборник радова са међународног симпозијума на Филозофском факултету у Москви Славенски језици и културе*, Москва, МАКС Пресс, 340–341.
- Микеш, Меланија (2003). *Мали језикословци (Развијање комуникативних вештина на нематерњем језику)*, Нови Сад, Педагошки завод Војводине.
- Мирковић-Радош, Ксенија (2001). *Психологија музичких способности*, Београд, ЗУНС.
- Ofelia, Garsia, Menken, Kate (2006). *The English of Latinos from a plurilingual transcultural angle: Implications for assessment and schools*, *In Dialects, Other Englishes and Education*, New Jersey, Shondel Nero.
- Пребег-Вилке, Мирјана (1977). *Увод у логодигактику*, Загреб, Школска књига.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.
- Skutnab-Kangas, Tove (1991). *Bilngvizam DA ili NE*, Beograd, ZUNS.
- UNESCO (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris.
- Cenoz, Jasone (2008). *The Acquisition of Additional Languages*, University of the Basque Country, Spain, *ELIA* 8, pp. 212–224.

- Cummins, Jim (1981). “Four misconceptions about language proficiency in bilingual education”, *NABE Journal* 5, pp. 35–45.
- Cummins, Jim (1991). “Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts”, *AILA Review* 8, p. 75–89.

Summary

Musical contents support speech expressions and sentences with all the symbols of interpunction, with its melody, rhythm, construction and other musical signs.

At the early age, it is almost 100% possible to claim that they will master basic speech elements of a foreign language, with singing and musical instruments background. Words and expressions such as: hello, good morning, good afternoon, my name is..., mommy, daddy is easily overlapped from the speech into melody-rhythmical contents which in each activity with children are repeated several times.

The principles of repetition and integration of presenting at early age of children are of the greatest importance for successful adoption of a foreign language.

In the many years' study, the author, thorough musical-language workshops with children, age 2 to 7, has been using musical contents, singing, musical games, dramatizations and improvisation with the guitar and piano background, and Serbian, Hungarian and English are connected. The results are very positive and encouraging from the methodological aspect.

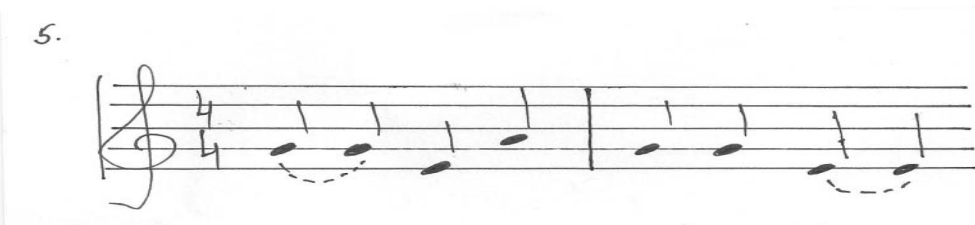
Key words: *early age, musical contents, singing, Serbian, Hungarian, English.*

Пример 4



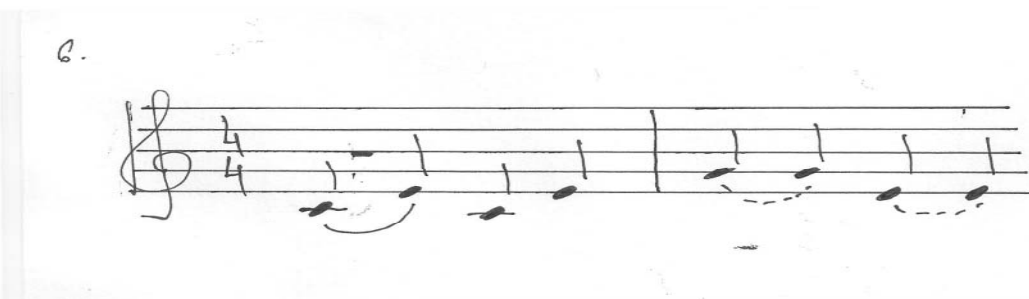
Доб - ро	ју - тро
Јо.....	reg - gelt
Good.....	mor - ning

Пример 5



Ја - се зо - вем	На - та - ша
En - gem hiv - nok	Na - ta - sa
Му..... name - is	Na - ta - sa

Пример 6

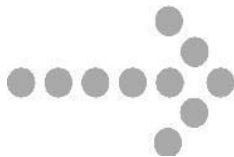


Доб - ро јут - ро	де - чи - це
Јо..... reg - gelt	gye - re - kek
Good..... Mor - ning	chil - dren

Стручни
рад

Vera Savić¹, MA

Faculty of Education in Jagodina



Promoting Primary English Language Teaching through Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Summary: *In this paper, we are studying challenges and potential of applying CLIL in primary English language teaching. In content-based approach to ELT, English is seen rather as a tool in teaching other subjects than as a subject per se. The focus, however, is both on a content area and on the language itself.*

The paper gives an example of integrating English with Art in a primary classroom in Serbia. The lesson objectives are dual and the activities aim to develop learners' creativity in Art and to promote EFL skills. Careful lesson planning is crucial to achieving objectives in both areas. Lesson observation shows that learners' motivation to use English is enhanced when it is integrated in an Art lesson and used for meaningful purposes, while a revision exercise shows that retention of new vocabulary and structures is increased. It is concluded that CLIL can contribute to successful teaching of English to young learners.

Key words: *young learners, teaching EFL, teaching art, CLIL, dual focus.*

Introduction

Increased internationalisation of modern society and the status of English as *lingua franca*, or a basic skill (Graddol, 2006: 72), demand ever greater responsibility in teaching English as a foreign language (EFL) worldwide. Innovative approaches that contribute to effective EFL teaching/learning have been piloted and tested, especially during the last two decades. One of such approaches already proving to be highly effective is Content and Language Integrated Learning (CLIL), also known as Content-based Instruction (CBI), or English as a

Medium of Instruction (EMI), or Language Across the Curriculum (LAC) or Content-based Language Teaching (CBLT).

What Is CLIL?

Marsh (2002) describes CLIL stating that „CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focus aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language“, while Richards & Rodgers (2001: 204) define CBI: „CBI refers to an approach to second language teaching in which teaching is organised

¹ vera.savic@nadlanu.com

around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus“.

As an innovative methodological approach, Content and Language Integrated Learning was first used in Finland in the mid 1990s and then spread to other European countries, so that the acronym CLIL soon became widely known. For the last two decades it has become a significant curriculum trend in Europe (Graddol, 2006: 86), applied worldwide both at primary and secondary levels. The report of European Commission (2006: 14) stresses that it is part of mainstream school education or is carried out within pilot projects. Although it has become a global phenomenon, CLIL is still not widespread: it does not exist on general basis but is rather offered to a minority of pupils in individual subject syllabuses. CLIL is mostly used in secondary schools and the learners do not necessarily need to be proficient in English to cope with the non-language subject (Graddol, 2006: 86). Language teaching is usually integrated with artistic subjects, physical education or science subjects, either through bilingual/multilingual education, or in classes in which selected subjects are taught through a foreign language, or in classes with specific forms of extended language teaching and teaching of other subjects in a foreign language (European Commission, 2006: 64).

In order to study potential benefits/drawbacks of CLIL in a young learner classroom we posed a number of questions: Can it be applied in teaching primary curriculum subjects through English? How do young learners respond to it? What are the biggest challenges for the English teacher? How will dual lesson focus influence language practice and retention?

Teaching English to Young Learners

Teaching English as a foreign language to young learners is characterized by a number of

specific features related mainly to young learners' common characteristics and great diversity they display both in learning and personality. Aiming for effective teaching, EFL teachers should take into account common features of young learners, such as: short attention span, emotional needs, self-centeredness, distractibility, a lot of physical energy, curiosity, enthusiasm, creativity, ability to learn through play and by using all senses. Equally important are their individual differences, both in learning – variety of learning styles, speed, language ability and motivation, and in personality – different levels of self-confidence, social skills, curiosity, risk-taking and persistence. Their cognitive individual preferences can be of three main types: kinesthetic-tactile are learners who learn by being active and by 'doing', aural-oral are those learning best by listening and speaking, and visual are learners who learn best by using visual material (Richards & Villiers, 55). Moreover, dominant intelligence (Gardner's multiple intelligence theory) determines a young learner's abilities and learning style.

As language learners, young learners need to be exposed to and immersed in language, to have a possibility to imitate fluent speakers, interact with other people in meaningful communication, try out language phrases and forms and to be creative with language. All these help them generalize and form their own rules in order to internalize them. EFL teachers respect these characteristics and needs by applying learner-centred approach and making conditions for learners to learn through experience, which further secures effective language learning.

Using CLIL in Teaching English to Young Learners

As an approach which is used in teaching a non-language subject with and through English as a foreign language, CLIL aims to develop fluency

in both the non-language subject and the foreign/target language (European Commission, 2006:7). It applies important methodological principles of foreign language learning, i. e. the need for learners:

- to be exposed to a foreign language,
- to use a foreign language for genuine communication,
- to use a foreign language for practical purposes,
- to integrate all language skills,
- to gain confidence in using a foreign language.

These principles respond to the characteristics and needs of young learners, which makes CLIL potentially beneficial in teaching EFL: it increases exposure to the language outside the language classroom, provides opportunities for real communication in problem-solving activities and hands-on tasks related to subject content, and helps develop all four skills in a relaxed and purposeful manner.

The main drawbacks of using CLIL are related to teacher competences required to teach both a curriculum subject other than English and also English as a foreign language, and to apply appropriate pedagogical practices involving problem-solving, negotiations, discussions and classroom management. Integration of English with subject teaching requires teachers to be competent in another curriculum subject and in English and in their respective pedagogies. We strongly believe that this problem can be best solved in lower primary grades where class teachers who have gained the required EFL teaching qualification and practice/experience can teach both English and other curriculum subjects.

Integrating English with Art in a Young Learner Classroom

Aiming to study possibilities of integrating English with other curriculum subjects in a young learner classroom, we piloted a series of English lessons leading to teaching Art through English as a medium in a primary class in Serbia. The lessons were taught by a senior student teacher qualifying to become a class teacher and English language teacher (through the modular courses provided by the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia). Lesson planning was very carefully done in a team consisting of the student teacher, two mentors at the Faculty of Education (lecturers of Methodology of Teaching Art and English Language Teaching Methodology) and two primary school mentors (a class teacher and an English language teacher). Preparation involved observation of English and Art lessons over several weeks, gradual introduction of CLIL approach to pupils of the fourth grade (aged 11), design and choice of teaching materials and activities that could best contribute to learners' development in the areas of artistic creativity and linguistic fluency.

The starting point was the Art syllabus in the fourth grade of primary school in Serbia. The topic chosen for the CLIL lessons was Costume Design as a way of expressing learners' imagination, creativity and feelings related to a story. The story used as a stimulus is the well-known traditional fairy tale *Little Red Riding Hood*, but in a new, modern version written in the form of a poem by Roald Dahl, a famous British children's writer. Special personality features of the story characters are seen as inspiration for the choice of specific texture of the materials used in costume design, while the choice of colours and collage patterns used in decorating the costumes are the means of expressing learners' understanding of characters and costumes.

Linguistic elements involved the following areas:

- subject specific vocabulary: *collage, colour, complementary colour, fabric, texture, rough, smooth, shape, colourful*;
- vocabulary used in describing story characters and objects: *good, bad, old, young, small, big, happy, sad, bright, dark, black, red, green, sharp, furry, hungry*;
- vocabulary related to items of clothing: *hood, coat, furry coat, night-dress, suit, hat*;
- verbs of senses: *hear, see, feel*;
- language structures and functions used in suggesting, agreeing, disagreeing, asking for description, describing: *Let's ..., That's a good/bad idea, What is ... like?, It's rough/smooth/...*
- practising all language skills: listening (to the poem read by the teacher), reading (vocabulary related to characters and costumes), writing (words and phrases describing the story characters), speaking (group discussion of various possibilities of creating/decorating costumes, dramatisation of the story).

The aims of the lessons are twofold, as follows:

	Art	English
Aims	<ul style="list-style-type: none"> - acquiring basic ideas about costumes and their function; - acquiring basic ideas about costume design; - using collage technique in costume design; - developing creative expression in costume design; - using costumes to act out a role-play. 	<ul style="list-style-type: none"> - communicative aim: understanding the story/poem - learning new vocabulary: subject specific vocabulary; - revising vocabulary: adjectives (opposites), sizes, items of clothing, verbs of senses; - revising language structures and functions of suggesting, agreeing, disagreeing, asking for description, describing; - developing listening, reading, writing and speaking (role-play).

The lesson lasts ninety minutes and involves a series of stages integrating Art lesson content with English; each stage has language and content aims:

1. introduction: pictures associated with Little Red Riding Hood fairy tale are used as prompts to introduce the story – learners were read the poem in the previous English lesson; now the characters are determined and the idea of costumes introduced;
2. the functions of costumes are presented by the teacher and discussed in a whole class activity;
3. four groups are made and each one is given the task to create one costume – cards with characters are drawn from the box by group representatives, suggesting the character
4. in a group activity, characters are specified and descriptions are suggested by group members on the basis of handouts containing vocabulary associated with the four characters: Little Red Riding Hood, The Wolf, Grandma, The Hunter: learners choose words from the list, classify and copy them under the headings – characters' names; the words are *good, coat, hungry, big, green, bad, young, old, fur, hat, small, suit, black, happy, night-dress, gun, hood, red*;
5. possible costumes that suit the characters in the poem are discussed within groups;
6. various materials are shown to learners and the groups suggest the colours and textures related to each costume;
7. groups choose the materials for costume design on the basis of the colour and texture, and start decorating them with the patterns they prepare from coloured paper, wool, textile flowers and textile

patches, using glue and selotape; learners discuss and negotiate various possibilities of designing a costume; learners can use both English and mother tongue - as content is likely to introduce new vocabulary, it can be given to learners in both languages, depending on complexity of concepts behind new vocabulary;

8. costumes are presented by group members and evaluated in whole class activity according to shape, colour and material (points from 1 to 5 are suggested by other groups) (Appendix 1); competitive element is introduced to the activities;
9. role play with four characters is performed by using a ready-made script (Appendix 2), based on the poem (the script can be prepared by learners or by the teacher in previous lessons, depending on time available); role play is repeated with a few more members from each of the four groups; this is the final part of the lesson;
10. a handout with tasks testing vocabulary retention is given three weeks after the CLIL lesson in order to check retention of new vocabulary (Appendix 3).

To be successfully applied, such integration of dual lesson focus and a number of activities is extremely demanding on teachers, both in planning and implementation: high level of knowledge, skilled management of class, good organization of group work, keeping all learners actively involved, and creating resources and materials (Cameron, 2008: 180). In the lesson described in the paper two handouts were used, both prepared by the student teacher, while the vocabulary test was designed by one of the mentors; visuals used in the lesson were prepared by the student teacher and approved by the mentor in charge with Methodology of

Teaching Art, while the final lesson plan was written in English and checked by the mentor in charge with ELT Methodology; in the planning stage, activities were suggested by the student teacher and developed in tutorials given by all mentors. Careful planning resulted in a lesson full of learner activity and fun, and success in the vocabulary test given three weeks later proved lesson effectiveness in linguistic development.

Conclusion: Benefits and Drawbacks of CLIL

As a 'whole language experience' CLIL can greatly contribute to overall educational and social development of young learners (Cameron, 2008: 183). The example presented above shows how lesson planning moves from content to language learning aims, integrating and improving them. Such a holistic approach is the result of team work and cooperation of a student teacher and a network of mentors. The most valuable thing is that young learners experience a foreign language as a useful and relevant tool that can be naturally used in learning other subjects. What is more, there is a lot of fun in doing all group activities.

Fostering both receptive and productive language skills in CLIL approach allows learners to develop a wider sense of achievement, which has a positive influence on their motivation. Learner involvement in activities is increased and the subject content is learned more effectively: checking of retention three weeks after the lesson shows that all learners managed to classify and use fifteen words and phrases associated with the story characters.

It is a great challenge to get young learners speak in the CLIL classroom. Developing CLIL takes time and a lot of energy and high level of teacher's knowledge and skills. Finding appropriate, simplified language is one of the biggest chal-

lenges the class teacher/English teacher faces. We managed to introduce a very interesting topic/content by using a well-known story and relying on learners' previous knowledge, while hands-on activities facilitated the kinesthetic learning needs of young learners. Group work provided possibilities for strengthening social skills like coopera-

tion, tolerance, acceptance, helping and listening to each other. All these secured successful elimination of drawbacks and stressed the benefits of CLIL. It is our belief that CLIL should be exploited much more in a young learner classroom, as its potential in engaging young learners in active participation and learning can be great.

References

- Ball, Phil. *What is CLIL*. Retrieved in February 2009 from www.onestopclil.com.
- Cameron, Lynne (2008). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Dahl, Roald. *Little Red Riding Hood and the Wolf*. Taken in February 2009 from <http://www.xs4all.nl/~ace/Literaria/Txt-Dahl.html>
- (2006). European Commission: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Graddol, David (2006). *English Next*. British Council Publications.
- Mackenzie, Alex. *How should CLIL work in practice?* Retrieved in February 2009 from www.onestopclil.com.
- Marsh, David (2002). *CLIL/EMILE – Content and Language Integrated Learning – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyvaskyla: UniCOM. Retrieved in February 2009 from http://ec.europa.eu/education/policies/doc/david_marshall-report.pdf
- Opp-Beckman et al. (2006). *Shaping the Way We Teach English*. Office of English Language Programs USA, Washington.
- Richards, J. & T. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Richards, S & S. Villiers. *Oxford Primary Teachers' Academy – Methodology Booklet*. Oxford: OUP.
- Skinnari, Kristiina. *Finland: understanding special needs*. Retrieved in February 2009. from <http://www.guardianweekly.co.uk>.
- Wright, Andrew (2007). *Storytelling with Children*. Oxford: OUP.

мр Вера Савић

Педагошки факултет, Јагодина

УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ КРОЗ КОРЕЛАЦИЈУ СА НЕЈЕЗИЧКИМ НАСТАВНИМ ПРЕДМЕТИМА

У раду се истражују могућности унапређивања наставе енглеског језика на млађем узрасту путем интегрисања наставе нејезичких наставних предмета са наставом страног језика. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* је процес настави страног језика у ком се циљни језик користи у настави нејезичких предмета, при чему су циљеви и исходи наставе двоструки: развој флуентности (знања и вештина) у наставним садржајима одређеног нејезичког предмета, као и у наставним садржајима предмета енглески језик.

Овај процес у настави енглеског језика настао је у Финској 90-их година прошлог века и у току прошле две деценије проширио се на читав свет, под различитим називима и у различитим облицима: енглески језик се у неким образовним системима користи у настави свих школских предмета, или у настави само једног нејезичког предмета (најчешће ликовног, физичког или природних наука), или само појединих семената наставе нејезичког предмета; или се енглески језик користи у билингвалној, односно мултилингвалној настави.

Да бисмо истражили недостатке и предности наставе енглеског језика кроз корелацију са нејезичким наставним предметима, припремили смо и одржали низ часова интегрисане наставе ликовног васпитања и енглеског језика у четвртог разреда основне школе у Србији. Пратили смо ангажовање и мотивацију ученика, као и њихово усвајање садржаја оба наставна предмета. Тражили смо одговоре на питања: Може ли се оваква настава изводити са ученицима млађе узраста? Каква је реакција ученика на овакав вид иновативног процесу у настави? Који су највећи изазови са којима се наставник страног језика среће у примени овог процесу? Како ће двострука циљна усмереност у настави утицати на језичку флуентност?

Пошеницијал који интегрисана настава има за лингвистички развој ученика олега се у томе што она задовољава потребе ученика да буду што више изложени страном језику, да страни језик користе у природној комуникацији и у практичне сврхе, да интегришу све језичке вештине и да стичу самопоуздање у употреби страног језика. Основни недостатак овог процесу је што захтева да наставници енглеског језика поседују много више компетенција од оних које су потребне за извођење наставе страног језика: познавање наставног садржаја нејезичког предмета и његових специфичних педагошких и методичких принципа. Сматрамо да се овај проблем може најбоље решити ако интегрисану наставу изводе учитељи који су стекли квалификације да предају и енглески језик поред свих осталих предмета у нижим разредима основне школе.

Ово наше уверење најбоље илуструје пример часа корелације ликовног васпитања и енглеског језика у четвртог разреда основне школе. Час који је описан у раду одржала је студенткиња Педагошког факултета у Јагодина као завршни час из два предмета: Методике наставе ликовне културе и Методике наставе енглеског језика на млађем узрасту. Како је за успешну интегрисану наставу неопходна веома добра припрема часа, час је веома пажљиво припреман: план часа, избор наставног материјала, израда наставног материјала, и наставне активности проистекле су из сарадње студента са тријом ментора, односно двоје професора поменутих методика на факултету и учитељице и наставнице енглеског језика у основној школи у којој је час одржан.

Садржај часа одређен је наставном јединицом из програма ликовне културе за четврти разред: израда костима. Језички садржаји су пратили активности везане за упознавање ученика са појмом

костима и његовом функцијом, креирање костима за ликове у бајци „Црвенкаја“, избор материјала и декорација за израду костима, оцењивање костима у односу на ликовне категорије, и израда улога према крајњом сценарију направљеном на основу песме „Црвенкаја и вук“ Роалда Дала, познатој британској писца за децу. На тај начин остварени су циљеви у оба предмета: развој ликовне креативности и језичке флуентности. Такође, разноврсне активности су допринеле да у учењу буду поштовани разни стилови учења и доминантне интелигенције код ученика, док је рад у групи омогућио развој њихових социјалних вештина.

Може се закључити да интеграција наставе енглеског језика са наставом нејезичких предмета има веома велике потенцијале за лингвистички развој ученика и да се може успешно користити на млађем узрасту, па га, стога, треба много више користити у настави.

Appendix 1. Table for evaluating costumes:

	SHAPE (1-5)	COLOUR (1-5)	MATERIALS (1-5)	TOTAL (1-15)
Little Red Riding Hood				
Wolf				
Grandma				
Hunter				

PREPARED BY:
Milica Trenic (Senior Student)
Faculty of Education in Jagodina
English Language Module
April, 2009

Appendix 2 . Little Red Riding Hood and the Wolf

Narrator:

As soon as Wolf began to feel
That he would like a decent meal,
He went and knocked on Grandma's door.
When Grandma opened it, she saw
Wolf: (knocks on the door)
Grandma: (opens the door and screams)
Wolf: May I come in?
Grandma: He's going to eat me up!
Wolf: (eats Grandma, comes into the house, walks nervously around)
That's not enough! I am still hungry!
I'm going to wait for
Little Red Riding Hood
(He quickly puts on Grandma's clothes)
LRRH: (knocks on the door, comes in, sees a wolf, says):
What big ears, Grandma.
Wolf: To hear you better.
LRRH: What big eyes, Grandma.
Wolf: To see you better.
LRRH: What a lovely furry coat!
Wolf: That's wrong! Tell me what BIG TEETH ?

I am a wolf and I'm going to eat you.

Hunter: (jumps in): Little Red Riding Hood, do you need help?

LRRH: No, thank you. It's OK!

Hunter: OK. (leaves)

LRRH: (smiles, flickers): *bang bang bang!* (shoots the wolf, puts on his coat and walks around).

Hunter: (comes again): Hello, Little Red Riding Hood! How are you?

LRRH: (smiles): Hello. I'm fine, thanks.

Look at my lovely furry wolfskin coat."

(Adapted from the poem *Little Red Riding Hood and the Wolf* by Roald Dahl, retrieved in February 2009 from <http://www.xs4all.nl/~ace/Literaria/Txt-Dahl.html>)

Appendix 3

The Little Red Riding Hood and the Wolf

1. Classify the following words and phrases into four groups (some can go into more than one group):

good red coat hungry bad furry coat

young old green suit night-dress sharp teeth

small big ears hood pistol big eyes

Little Red Riding Hood	The Wolf	Grandma	The Hunter

2. Use the following words to complete the sentences:

bad hungry furry coat night-dress

1. The _____ Wolf is waiting for the Little Red Riding Hood to eat her.
2. The Wolf puts Grandma's _____ .
3. The Wolf is _____ because he wants to eat the Little Red Riding Hood.
4. „Look at my new _____“, says the Little Red Riding Hood.

PREPARED BY:
Vera Savić (Lecturer)
Faculty of Education in Jagodina
English Language Module
April 2009

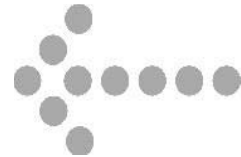


Александра Беговић¹

Завод за унапређивање образовања и васпитања

**Стручни
рад**

Заједнички европски оквир и наставни програми за стране језике као полазиште за израду кријеријума за одобравање уџбеника у основним школама Србије



Резиме: Вишејезичност Европљана и јачање свесности о одлучујућој улози језичке и интеркултуралне компетенције може да ојбравда основну идеју уједињене Европе и да омогући сарадњу која превазилази границе. У реализацији овог циља који је ЕУ себи поставила било је неопходно доделити централну улогу настави страних језика у образовним системима. Да би унапређење наставе добило међународну димензију, прекознајљивости и мерљивости, израђен је Заједнички европски оквир (ЗЕО) као документ система вредновања и обезбеђивање квалитета метода и средстава за учење страних језика који има задатак да промовише и олакша сарадњу између образовних институција и уреди стандарде за нивое знања језика на међународном нивоу.

Овај документ је и у Србији послужио за креирање језичке политике у формалном образовању и то на нивоу израде планова и програма са дескрипторима који одређују основна према језичким вештинама и нивоима, а пошом и на сајлашавању кријеријума за употребу уџбеника домаћих и страних аутора. Као важан корак у јачању мотивације и реализацији бољих резултата, неопходно је било укинути монопол једне издавачке куће и отворити врата новим идејама. Тај корак је неминовно водио и ка стандардизацији кријеријума који омогућавају наставницима и ученицима да, без обзира за који се уџбеник одреде, долазе до заједничког циља, а ускоро и до захтева које ће поставити оштра мапура на крају средње образовања.

Кључне речи: стандарди квалитета уџбеника, индикатори за процену (формални и функционални), лојална конкуренција на тржишту уџбеника, законска процедура, оледна употреба уџбеника, сајлашеност с програмским садржајима.

¹ aleksandra.begovic@zuov.gov.rs

Проширење ЕУ, европске интеграције и глобализација условљавају грађане Европе да поред енглеског, као језика глобалног споразумевања, познају још најмање два страна језика. Богато културно и језичко наслеђе Европе представља њено највредније добро, али је самим тим и један од њених највећих изазова. Вишејезичност Европљана и јачање свести о одлучујућој улози језичке и интеркултуралне компетенције поспешује у великој мери привредни, политички и културни развој ЕУ. У том смислу је ЕУ као водећи задатак и као идеју водиљу поставила мото „вишејезичност мора да буде доступна свим слојевима становништва“. Само тако вишејезичност може да оправда основну идеју уједињене Европе и да омогући сарадњу која превазилази границе и поспешује стабилност и социјалну кохерентност ЕУ.

У реализацији овог циља који је ЕУ себи поставила неопходно је било доделити централну улогу настави страних језика у образовним системима дајући им статус обавезног односно базичног предмета, повећавајући број часова, проширујући понуду језика у образовном систему, спуштајући старосну границу учења, тзв. рано учење (нирнбершке препоруке). ЕУ је развила и стратегије за поспешивање наставе страних језика које обухватају:

- стварање система вредновања и обавбеђивања квалитета метода и средстава за учење страних језика (ЗЕО),
- оснивање програма подршке учењу страних језика (СОКРАТЕС, ЛЕОНАРДО),
- унапређивање иницијалног образовања наставника и њиховог стручног усавршавања и
- оснивање и развој мреже и удружења заинтересованих за употребу и ширење страних језика.

Како би испунила ове захтеве, настава страних језика има за циљ комуникацију и развијање способности комуницирања на страном језику. Овакав циљ изискује и метод који се у великој мери фокусира на развијање вештина слушања, говора, читања и писања, као и на подстицање комуникације и спонтаног изражавања. Важно је успешно пренети поруку не обазирајући се на начин њеног преношења, дакле фокус је на садржаје а не на форму, што истовремено улогу граматике подређује циљевима усмереним на комуникацију. Граматика је у том контексту само инструмент за поспешивање способности комуницирања. Квалитетна настава која почива на комуникативном приступу подразумева издашну употребу језика, њену употребљивост у свакодневном животу што мотивише ученике да примењују језик као средство комуникације, као и на коришћење адекватног, разноврсног наставног материјала који је аутентичан, прилагоден њиховом узрасту и интересовањима.

Трагајући за што бољим методама рада, садржајима и стратегијама учења страних језика које могу да задовоље све већа очекивања у погледу мерљивих постигнућа, Савет Европе је израдио *Заједнички европски оквир о живим језицима* који је усвојен на завршној конференцији о живим језицима априла 1997. године и који је исте године постао доступан широј стручној јавности. У поднаслову овог документа стоји како учити стране језике, предавати их и вредновати што говори о његовој комплексности, применљивости и систематичности. ЗЕО је преваходно намењен креаторима језичке политике, институцијама које се баве израдом наставних програма, тестирањем и издавањем опште признатих диплома, ауторима уџбеника за стране језике, наставницима, али и онима који уче језике и желе да процене лична постигнућа. Дакле, ЗЕО има задатак да промовише и олакша сарадњу између образовних институција, уреди стандарде за нивое знања језика на међународном нивоу како би се обезбедило реципрочно

признавање различитих диплома о знању страног језика. Посебан значај даје се учењу и подучавању на основу потреба, мотивације, карактеристика и способности полазника. Битна карактеристика овог документа је отвореност према променама, прилагодљивост разним ситуацијама и ненаметљивост.

Аутори ЗЕО су се у изради одлучили на акциони приступ што подразумева да актер у комуникацији поседује и развија опште особине личности и способност језичког комуницирања упражњавајући при томе и језичку активност, односно разумевање, изражавање, интеракцију и посредовање, било у усменој или писменој форми.

С обзиром на то да је ЗЕО написан с намером да промовише нову свест о значају страних језика и стицање вештине њиховог учења, он је и у Србији послужио ауторима програма у изради нових планова и програма за стране језике, чиме су постављени темељи једном потпуно измењеном поимању сврхе и начина учења страних језика, што је условило и другачије планирање и реализацију наставе. Србија, која се може похвалити дугогодишњом традицијом учења страних језика, а самим тим и отворености према другим народима и земљама, различитим културама и цивилизацијама, освешћеношћу о важности знања и учења страних језика, реформом образовања, препознала као један од приоритета, квалитетну наставу страних језика. Пратећи европске трендове и истовремено поштујући смернице развоја образовања и васпитања, реформом се дефинишу, неколико битних ствари везаних за наставу страних језика:

- поштовањем принципа равноправности и једнаких права на образовање уводи се учење два страна језика у основном образовању за све ученике;
- први страни језик изучава се од првог разреда и тиме је испоштована пре-

порука спуштања старосне границе за учење страних језика;

- други страни језик учи се од петог разреда, у другом циклусу основног образовања и васпитања;
- концепција коју прописује програм базира се на комуникативном приступу, што значи да „знање језика“ замењује дотадашњи принцип наставе страних језика чији је циљ био „знање о језику“;
- инсистира се на перманентном усавршавању наставника што је Законом прописано и дефинисано;
- укида се монопол и отвара се могућност избора уџбеника различитих домаћих и страних издавача.

Последња ставка је у многоме изменила наставу страних језика, јер су се на домаћем тржишту појавили многобројни дистрибутери најпознатијих европских, па и светских издавача који су понудили једну палету различитих наслова, првенствено за енглески језик. Ти уџбенички комплети, који у саставу имају увек и радну свеску, аудио материјал и приручник за наставнике, били су право освежење. Први утицај о неком уџбенику углавном је визуелан и зато су уџбеници страних издавача у први мах били допадљиви, шарени, разноврсни и мотивирајући за ученике и за наставнике подједнако. Зашто само у први мах? Зато што је те уџбенике требало и користити у настави, која је била и сувише формална, а они су управо захтевали једну потпуно другу методологију рада, као и другачији начин мишљења наставника. Неопходно је било извршити велике промене у структури и облицима наставе, као и методама и организацији наставе. Требало је радити на развијању комуникативне компетенције, а то је значило развијање способности да се смисаона интеракција на страном језику иницира и одржи. Стари традиционални уџбеници су негде заборављали

функционалне компоненте (семантичке, прагматичке и интеркултуралне) истичући у први план формалне (фонетске, морфолошке и синтаксичке). Настава страних језика треба да доведе ученика до стања да разуме исказ и да на њега реагује чак и онда када се изговор у великој мери разликује од изговора изворног говорника, када речи имају погрешне наставке или редослед у реченици. То је много мањи „грех“ него да током комуникације говорник стално заостаје јер грчевито тражи правилне наставке или трага за осталим правилима, а ако поред тога још и занемарује важна културолошка правила – онда се комуникација убрзо прекида, а са њом вероватно и међусобно разумевање. Нови уџбеници су захтевали један потпуно другачији ангажман од наставника који више није имао дужи текст пред собом који су ученици читали и преводили и одговарали на питања у вези са текстом, а потом прелазили на учење и увежбавање граматичких правила. Нови уџбеници су условљавали слушање и развијање вештине разумевања различитом батеријом вежби, читање аутентичних текстова који су сада били веома кратки и информативни и захтевало се од ученика да трага за потребним информацијама. Читање је сада добило једну другу димензију у зависности од интенције, да ли нешто треба да разумемо глобално, селективно или детаљно. Писање, које се некад сводило на писмено препричавање текстова из уџбеника или, пак, писање есеја на одређену тему, сада има веома прагматичну улогу. Шта је то што би требало да свако од ученика напише ако се задеси у иностранству? Наравно: писмо, мејл, кратку поруку или, пак, да попуни формулар. Стога су и захтеви у домену писања потпуно различити у односу на домаће уџбенике. Све то је узроковало две ствари: или враћање на старо или погрешно коришћење нових уџбеника, што је било још много опасније. Зато је требало нешто урадити и помоћи наставницима да се на што бољи начин припреме за час примењујући уџбенике страних издавача. То је, сва-

како, било стручно усавршавање наставника које се перманентно организује и баш су издавачке куће биле носиоци послова јер су препознале интерес у томе. Аутори уџбеника и стручњаци из области методике наставе страних језика су указивали на најефикасније методе, начине да се остваре жељена постигнућа као и да се мотивација код ученика појача управо јачањем свесности о томе да то што уче и раде заправо симулира животне ситуације у којима се свако може наћи боравећи у иностранству или ступајући у комуникацију са странцима у својој земљи.

Нови уџбеници су допринели развијању конкурентности на тржишту и другачијем начину размишљања домаћих издавача, који су били да подстакну израду нове серије уџбеничких комплета за наставу страних језика. Као резултат те здраве конкуренције, појавили су се уџбеници домаћих аутора који су савремени, у складу са модерним захтевима методике, опремљени визуелно, готово као и конкурентна издања страних издавача. Радна свеска, приручник за наставнике, као и аудио материјал, саставни су делови уџбеничких комплета. Сада је само на наставницима остао избор. Домаћи уџбеници предњаче у томе што у потпуности прате прописани Програм, имају развијену и ту васпитну компоненту и кореспондирају на релацији земље изворног говорника и Србије, што није случај у обрнутом случају, самим тим што страни издавачи раде уџбенике за широку популацију, али су и они показали изузетну сарадљивост и жељу да опстану и остану на нашем тржишту те покушавају и ту компоненту да задовоље различитим инсертима у радним свескама и тиме у потпуности одговоре на програмске захтеве.

Улазак страних уџбеника на домаће тржиште није био сасвим лак јер важећи закони, о образовању и васпитању, као и о уџбеницима, нису препознавали уџбенике страних издавача. С обзиром на то да се закони не мењају баш тако често, Министарство просвете је, препознав-

ши неопходност отварања тржишта за уџбенике за стране језике, успело да у Закон о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС* – 62/03 и 62/04) у члану 93 и 94, на неки начин легализује употребу ових уџбеника, али првобитно кроз огледну примену. То је значило да су дистрибутер, односно страни издавачи морали да поднесу захтев за огледну употребу уџбеника уз који су прилагали елаборат. Тај елаборат је садржао следеће елементе: циљ, очекиване исходе, трајање пилотирања, начин и услове његовог остваривања, као и неизбежно вредновање огледа. Другим речима, подносилац захтева морао је да изврши стручну упоредну анализу постојећег програма и садржаја уџбеника, одреди школе које су биле расположене да учествују у огледу, прати реализацију и на крају изврши евалуацију о постигнутим резултатима. Евалуација је рађена не само са ученицима, већ и са наставницима, родитељима, па чак некада и са стручном службом школе уколико су били вољни да прате оглед. Након годину дана издавачи су били у обавези да резултате огледа доставе Министарству, а оно је прослеђивало материјал Заводу за унапређивање образовања и васпитања на стручно мишљење. На основу позитивног мишљења уџбеник је одобран и добијао је решење министра за употребу. На тај начин су заживели многобројни уџбеници страних издавачких кућа у нашим основним и средњим школама и то за енглески, немачки, италијански и француски језик, а и квалитет домаћих уџбеника је знатно побољшан. За похвалу је, свакако, стална брига Завода за уџбенике о унапређивању уџбеничке литературе за стране језике, као и одлука других издавачких кућа да раде уџбенике за стране језике (као нпр. Народна књига и Нова школа).

Важну улогу у стручној процени и одобравању уџбеника страних издавача имао је Завод за унапређивање образовања и васпитања. Задатак стручњака ове институције је веома комплексан, захтеван и одговоран, самим тим што до

скора нису постајали никакви прописани критеријуми ни стандарди за процену квалитета уџбеника. Стога су установљени одређени интерни индикатори квалитета који су се односили на неколико битних области. Није, дакле, остављено на вољу процењивача да ли ће критеријуме процене као такве да узме у обзир или неће. У развијању система критеријума полазило се од општих и специфичних области у анализи уџбеника страног језика.

Општи критеријуми су критеријуми који се могу односити на било који уџбеник:

- усклађеност уџбеника са циљевима и задацима предмета прописаних наставним програмима;
- усклађеност уџбеника са циљном групом, дакле, са узрастом ученика, годишном учења одређеног језика и нивоом знања;
- усклађеност уџбеника са фондом часова;
- усклађеност уџбеника са психофизичким и когнитивним карактеристикама ученика;
- усклађеност са методичко-дидактичким принципима;
- усклађеност графичко-ликовне опремљености са дидактичким принципима (прегледност, доследност, информативност, очигледност).

Специфични критеријуми су критеријуми који се односе на области које су саставни део садржан у сваком модерном уџбенику за стране језике а то су:

- глобална концепција;
- текстови;
- језик;
- теме и садржаји;
- језичке вештине;

- граматика;
- лексика;
- фонетика;
- познавање земље чији се језик учи.

Под глобалном концепцијом подразумева се усклађеност концепције уџбеника са циљном групом и циљевима учења, што у новијој историји методике подразумева развијање комуникативне компетенције, која на неки начин обједињује фонетску, морфолошку, синтаксичку, семантичку, прагматичку и интеркултуралну компоненту. Ту као основно правило важи процена: уколико неки уџбеник узима у обзир што више компоненти комуникационих способности, утолико уверљивије делује његова заинтересованост за комуникативну компетенцију у страном језику. С друге стране, и редослед по важности појединачних компоненти јесте веома важан јер су у традиционалним уџбеницима истицане формалне компоненте као што су фонетске, морфолошке и синтаксичке, док у данашњим уџбеницима предњаче функционалне компоненте као што су семантичке, прагматичке и интеркултуралне.

Кад се ради о текстовима, ту се морамо терминолошки ускладити у тумачењу: под текстовима се подразумева „сума свих комуникативних сигнала“ (Бусман, 1983), дакле не само писани текстови него сви комуникативни искази неке културне заједнице, укључујући и невербалне знаке (гестикација, мимика, слике, обраћајни знаци...). Самим тим, можемо надаље говорити о врстама текстова и њиховој дистинкцији на вербалне и невербалне, писане и усмене, дијалогске и монологске, литерарне и нелитерарне, оригиналне и дидактичке. Оригинални текстови су аутентични и омогућавају приближавање изворног језика ученику и обезбеђују представљање културе одређене земље и друштвене заједнице.

Језик у уџбенику данас осликава контекстуалност, односно применљивост у реалној

ситуацији насупрот вештачком језику учионице који је заступљен у некадашњим уџбеницима и који нигде више није имао примену. Зато је у изради уџбеника веома важно и пожељно да се искази контекстуализују у свакодневне ситуације и да је језик у њему квалитетан уколико постоји његова трансферна вредност. У том контексту вреди правило: што је већа трансферна вредност неког исказа, то је већи пораст језичке компетенције коју ученик стиче ако овлада одређеним исказом.

Од уџбеника треба очекивати да плански и систематски развија многострукост примене језичких чинова, јер су говорни чинови формула за вербално делање а то значи да када нешто кажемо, ми тиме нешто чинимо што превазилази изговарање речи, ми тиме истичемо интенцију (изражавамо дивљење, захтев, допадање...). Заступљеност говорних чинова и њихова планска применљивост најбоље се виде приликом анализе уџбеника, из самог садржаја.

Битан фактор у процени уџбеничког комплекта је квалитет и оправданост захтева, односно разноврсност задатака и типологија вежби, које, услед промене ка прагматској оријентацији дидактике страних језика, добијају нову димензију. Комуникативне вежбе, заправо, имају задатак да припремају, граде, структуришу и симулирају, односно реализују комуникативне чинове.

На крају процене је и ликовно-графичко решење које је веома битно баш код уџбеника за стране језике. Први утисак о неком уџбенику је увек визуелан, мада би требало да се чувамо тога да уџбеник оцењујемо на основу првог утиска. Међутим, графичко-ликовна решења су од значаја јер утичу на мотивацију, која је вероватно одлучујући фактор за успешно учење, олакшавају поимање одређених језичких категорија, доприносе визуализацији културе земље чији се језик учи, подстичу машту и интересовање. Илустрације и визуелни материјал морају у

уџбенику да имају одређене задатке и функцију (да подстичу развијање говора и писања, да буду начин за активирање предзнања, спекулисање на тему), а не да буду украс који попуњава празан простор на страницама уџбеника. Зато је изглед уџбеника веома важна компонента која мора да буде функционална, адекватна узрасту и потребама модерне наставе страних језика.

Захтев за „критеријумским координатним системом“ као основом процене уџбеника имао је снажан одјек те су сада системски израђени

Стандарди о квалитету уџбеника са индикаторима, према којима ће се од сада процењивати квалитет уџбеника на свим нивоима. Али, и даље је тешко говорити о објективној процени. Тешко је рећи да постоји одређени уџбеник који свима одговара. Може се у том контексту говорити само о употребљивости уџбеника, односно о томе да ли је неки уџбеник у одређеној наставној ситуацији прикладан или мање прикладан, што могу најбоље проценити сами наставници, а и ученици.

Литература

- Duszenko, Marek (1994). *Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit XX*. Berlin, Langenscheidt.
- Seebacher, Bruno (1999). *Über den richtigen Zeitpunkt des Beginns des Fremdsprachenlernens* (О правом тренутку за почетак учења страног језика), Веџ, „Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift“ 1/2/99
- Dokument Saveta Evrope (1997). *Zajednicki evropski okvir o živim jezicima, kako ih uciti, predavati i vrednovati*.
- Закон о основама система образовања и васпитања (“Службени гласник РС”, бр. 58/04 и 64/04)

Summary

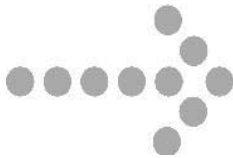
Many languages of the Europeans and strengthening the consciousness about the determination role of the language intercultural competence can justify the basic idea of the united Europe to enable the cooperation which goes beyond borders. Realizing this aim, posed by the EU, it was necessary for foreign language teaching to get a central role in education systems. International dimension was given to foreign language improvement owing to the Common European Framework for Languages (CEF), as a document for the value system and the gaining quality of methods and means for learning foreign languages with the aim of promoting and making easier the cooperation between educational institutions and make standards for levels of the language knowledge at the international level.

This document in Serbia has served for creating the language policy in formal education and at the level of creating curricula with descriptors which determine achievements according to the language skills and levels, and then making criteria for using the course books of domestic and foreign authors. An important step in strengthening motivation and achieving better results, it was necessary to abolish the monopoly of a single publishing house and to open doors to new ideas. This step led to criteria standards enabling teachers and students, no matter which course book they choose, achieve a common goal, and soon fulfil requirements for O levels.

Key words: *standards of course book quality, indicators for estimation (formal and functional), loyal rivals at the course book market, legislative procedure, experimental use of the course books, adjustment to the curricula.*

Кратки научни
прилог

мр Драгољуб – Драган Шобајић¹
Факултет мизичке уметности, Београд



Облици меморије у процесу свирања клавира

Резиме: Теорија дугорочне радне меморије Ериксона и Кинча (Ericsson & Kintsch, 1995) која пружа објашњење извођачеве способности успешне меморисања великог броја података и способности да после дужи прекида настави са извођењем истог задатка послужила је као основа за објашњење и систематизацију облика меморије који се примењују у педагошкој и извођачкој пракси. Описано је укупно шест облика са њиховим припадајућим видовима меморије. Показано је да се захваљујући разноврсним перцептивним, сензорним, моторним и концептуалним активностима које се одвијају у процесу коришћења разматраних облика меморије обезбеђује поуздано памћење и репродуковање података. У складу са изложеном теоријом указано је на важност дуготрајног стицања специјализованих знања која се, када је реч о експертном меморисању клавирског дела, састоје од вежбања инструмента, усвајања садржаја уже стручних дисциплина и од познавања осталих уметности. Указано је на значај примене метода ложица као на важан мнемотехнички поступак приликом меморисања музичког дела.

Кључне речи: свирање клавира, памћење, дугорочна радна меморија, облици меморије.

Општеприхваћена теорија памћења заснива се на постојању краткорочне и дугорочне меморије у процесу обраде, чувања и коришћења података. У склопу ове теорије, појам *радне меморије* односи се на онај део коришћених података које свест тренутно обрађује.² Овај концепт памћења унапређен је теоријом *дугорочне радне меморије* (Ericsson & Kintsch, 1995) који пружа објашњење зашто је експерт у стању да, много

успешније од почетника, меморише веома велики број података. Теорија такође објашњава зашто је експерт у стању да настави извођење за почетог задатка иако је прекинут у том процесу. Ранији концепт радне меморије, по коме она користи податке само из краткорочне меморије, није могао да пружи одговор на ова два питања. Наиме, краткорочна радна меморија има ограничени капацитет за чување података, односно она се, попут рачунарске меморије са случајним приступом (RAM), гаси са прекидом извођења (односно гашењем рачунара). Теорија *дугорочне радне меморије* Ериксона и Кинча указује да ек-

¹ dsobajic@gmail.com

² У рачунарској технологији овај појам одговара меморији са случајним приступом (енгл. RAM; random access memory).

сперт стиче способност меморисања кроз дуготрајно вежбање током којег формира посебне приступе информацијама из дугорочне меморије, тзв. *знакове за преузимање* (енгл. *retrieval cues*) који се налазе у краткорочној меморији. Ови знаци могу се осетно разликовати од једне до друге вештине меморисања и прилагођени су специфичностима конкретног меморијског задатака.

Процес меморисања, као што тумаче све актуелне теорије памћења, подразумева способност груписања меморисаног садржаја на мање целине или *чанкове* (енгл. *chunks*). Разлике у способности памћења између експерта и почетника објашњавају се такође експертском способношћу формирања група података чији је садржај организован тако да поспешује ефикасност памћења. Експерт у процесу меморисања формира такве групе података (*чанкове*) чија је структура прилагођена логици меморисаног садржаја као и експертском акумулираном знању и искуству што олакшава когнитивно процесуирање ових група као самосталних целина.

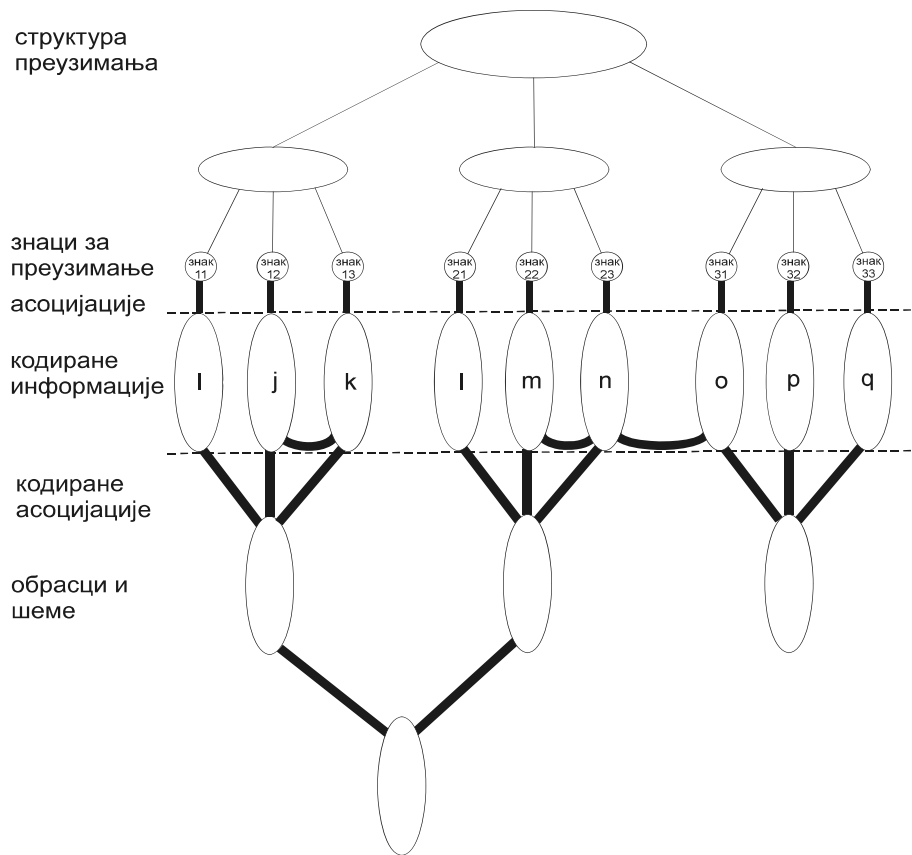
Теорија Ериксона и Кинча постулира да се у многим вештинама меморисање података не остварује само појединачним смештањем података у дугорочну радну меморију и повезивањем са одговарајућим знаковима за преузимање. Ефикасност експертног памћења највећим делом зависи од вишег степена интеграције примљених података у виду комплексних мнемотехничких структура. На следећем цртежу (*Слика 1*) приказана је општа схема функционисања теорије дугорочне радне меморије. У горњем делу цртежа (изнад горње испрекидане водоравне линије) приказани су *знаци за преузимање* и њихове *асоцијације са кодираним информацијама*. У доњем делу слике (испод доње испрекидане линије) приказане су *кодирани асоцијације* које повезују *кодирани информације* градећи комплексне обрасце и шеме које се заснивају на експертском раније стеченом знању

и искуству смештеном у дугорочној меморији. Шеме и обрасци се могу поистоветити са мнемотехничким вештинама. Једна од таквих вештина је *метод лоција*³ који, као што истраживања показују, наилази на честу употребу међу експертима.

Проблем меморисања једног музичког дела отвара сличан круг питања која су покренули Ериксон и Кинч својом теоријом дугорочне радне меморије. Наиме, приликом памћења једне композиције у циљу њеног извођења напамет, јавља се проблем меморисања великог броја података,⁴ а способност да се и после дужег прекида настави са извођењем исте композиције додатно актуелизује изложене поставке теорије. Ове две чињенице указују да се проблему музичке меморије може приступити са становишта наведене теорије. Док њени аутори поткрепљују своје теоријске поставке резултатима истраживања из области читања и разумевања текста, менталног рачунања, медицинске дијагностике и шаха, неки други аутори проширили су ове поставке на област електронике, компјутерског програмирања, плеса и спорта. Спроведена су истраживања из области музике (John Sloboda, 1976; Lehmann, Sloboda & Woody 2007). Међутим, иако она дају значајан допринос разумевању проблема, истраживања не пружају целовит и систематизован увид у све обли-

3 У овој вештини успоставља се веза између низа података које треба запамтити и низа хијерархијски распоређених тачака у замишљеном тродимензионалном простору (нпр. јавне зграде, дуга путовања, градски простор и слике). Присећањем изгледа одабраног простора омогућава присећање на податке који је субјекат приписао појединим предметима. *Метод лоција* описали су и објаснили Цицерон (*О говорништву*) и посебно Марко Фабије Квинтилијан у свом делу *Образовање говорника* (1985: 441 ff).

4 Број тонова које треба запамтити у једној композицији достиже ред величине неколико десетина хиљада знакова. Томе треба додати знакове за паузе, графичке извођачке знаке и вербалне ознаке за темпо и карактер извођења.



Слика 1. Овншнн схематншкн прнказ дуворочне радне меморнје по Ерксона и Кнчцу⁵

ке музичког меморисања. Циљ овог излагања је да се постављањем облика меморије у контекст наведене теорије размотре сви облици меморисања музичког дела који стоје на располагању професионалном пијанисти. Крајњи циљ овако одређеног истраживања јесте покушај да се превазиђе видан јаз између психолошких истраживања и музичке педагошко-извођачке праксе. Постављањем практичних меморијских поступака у теоријске оквире створиће се предуслови за проналажење још увек недовољно искоришћених могућности.

У данашњој педагошкој и извођачкој пракси може се идентификовати шест облика меморије. То су 1) аудитивна, 2) визуелна, 3) тактилна, 4) моторна, 5) асоцијативна и 6) аналитичка меморија. Ови облици меморије јављају се као резултат перцептивних, сензорних, моторних и концептуалних активности које се активирају у процесу свирања инструмента. Разноврсна природа и начин примене ових облика памћења чини их погодним за поуздано меморисање садржаја музичког дела. Управо њихова разноврсност пружа извођачу могућност да оформи низ упоришних тачака које ће му послужити за ефикасно меморисање датог музичког дела. У следећем прегледу описано је и објашњено шест наведених облика меморије.

⁵ Преузето из К. А. Ericsson, & W. Kintsch (1995: 221) (напомена: две испрекидане линије додате су накнадно).

1) Аудијтивна меморија

Најзначајнији облик музичке меморије који се примењује у процесу репродукције клавирског дела јесте *аудијтивна меморија*. Она се испољава у три вида. То су: а) мелодијска б) хармонска и в) ритмичка меморија. Захваљујући претходно стеченом знању извођач памти одговарајуће тонске релације, доводећи их у везу са познатим садржајима. Комплементарном употребом ова три вида меморије, професионални извођач је у стању да упамти целокупан звучни садржај дела.

а) Помоћу мелодијске меморије памте се узајамни, релативни, положаји суседних тонови у мелодији који се изражавају у виду интервалских односа. Памћењем редоследа два и више интервала, извођач меморише низ тонова и целу мелодију. Овај вид меморисања заснива се на способности уочавања разлика у висини два тона која се изражава у облику једног од дванаест основних музичких интервала.

б) Хармонска меморија примењује се приликом памћења хармонија које се испољавају као симултано звучање три или више тона. У овој врсти меморије такође долази до препознавања висинских разлика између тонова у виду интервалских односа. Међутим, за разлику од мелодије у којој се тонови излажу редом, један за другим, у хармонској меморији региструје се њихово истовремено звучање. С обзиром да је у тоналној музици број комбинација интервала који формирају хармонски систем ограничен,⁶ извођач је током школовања у стању да усвоји целокупан фонд хармонија што му олакшава процес меморисања.

в) Помоћу ритмичке меморије памте се карактеристичне комбинације кратких и дугих тонова (звучкова) који се по одређеном репетитив-

ном обрасцу јављају у музичком делу. Ритмичка меморија региструје релативне односе између кратких и дугих звучкова који образују ритмичку потку једног одсека или целе композиције. С обзиром да композиторска пракса користи релативно мали број ових комбинација које извођач препознаје као карактеристичне, одраније познате, ритмове, оне служе као основа за асоцирање са новим садржајима које треба упамтити.

2) Визуелна меморија

Приликом извођења *визуелна меморија* клавирског дела испољава се у три вида. То су: а) меморисање штампаних знакова нотног текста клавирске композиције, б) меморисање накнадно уписаних знакова у текст и в) меморисање положаја и покрета руку на клавијатури.

а) Меморисање штампаних знакова нотног текста састоји се од меморисања размештаја нотног текста композиције на дводимензионалном простору отворене нотне свеске (тј. на левој или десној страници текста), на страници текста (при врху, на средини или при дну странице) и у оквиру једног реда нотног текста (на почетку, средини или на крају реда).

б) Меморисање накнадно убележених ознака које педагог или извођач уноси у текст током рада на композицији састоји се од руком уписаних музичких интерпретативних ознака и скраћеница,⁷ вербалних упутстава за начин, темпо и карактер извођења⁸ или од појединих симбола и знакова који за извођача имају одређен семантички смисао. Ове, накнадно унете ознаке у штампани нотни текст имају двојаку улогу. С једне стране оне доприносе формирању јединственог препознатљивог графичког изгледа нотног текста што олакшава меморисање, а с друге,

6 Тонална музика користи интервал терце као основни градивни материјал за изградњу акорада што знатно олакшава памћење с обзиром да се тиме ограничава број могућих интервалских комбинација у једној хармонији.

7 Нпр.: *pp, f, mf, Ped., :, <, >* и др.

8 Нпр. *strepitoso, vivamente, doloroso* и др.

доприносе успостављању семантичких асоцијативних веза са ванмузичким садржајима.⁹

в) Визуелно меморисање положаја руку на клавијатури, омогућава памћење положаја и покрета руку на клавијатури. Специфичан изглед рељефа клавијатуре који се састоји од виших (црних) и нижих (белих) дирки доприноси прецизирању ових покрета. Ова врста памћења посебно долази до израза приликом извођења великих скокова. Извођач памти смер скока (лево или десно на клавијатури) и циљ скока (одређења дирка/дирке које треба одсвирати).

3) Мошорна меморија

Моторна меморија формира се у процесу вишеструког понављања одређеног моторног задатка. Том приликом образује се непрекидан ланац покрета састављен од мањих група једноставнијих покрета. Ове групе поседују фиксну структуру и редослед јављања. За извођење моторног задатка неопходан је иницијални импулс свести за којим се, по аутоматизму, у целисти одвија ланац покрета. Захваљујући овом психолошко-физиолошком механизму аутоматизованих покрета на коме се граде стечене навике и вештине, извођач је у стању да изведе дуже низове тонова без непосредног учешћа свести.¹⁰

4) Тактилна меморија

Тактилна меморија јавља се у два вида, као: а) меморисање начина контакта са диркама и б) меморисање размештаја дирки на клавијатури.

9 Као што је препоручивао М. Ф. Квинтилијан (1985: 447), у циљу ефикаснијег памћења садржаја текста пожељно је на маргинама убележити одговарајући знак или цртеж који ће асоцирати на садржај датог пасуса (нпр.: сидро за морско путовање, копље за рат, или повезивање личних имена које треба запамтити са етимологијом речи: Цицero = седилац грашка, Урзо = медвед, Назон = носоња).

10 Нпр. извођење лествица, разложених акорада и осталих пасаж.

а) Меморисање начина контакта са диркама односи се на примену различитих врста артикулације тона (клавирског *шуса*). Начин извођачевог додира са клавијатуром креће се у распону од веома кратког контакта прстију са диркама (*staccatissimo* начин свирања) до максимално повезаног извођења два и више тона (*legatissimo*) као и свих међуступњева који се налазе између ове две крајности.¹¹ Различити тактилни осећаји кога региструју јагодице прстију приликом ових контаката са диркама, за искусног пијанисту поседују јасно диференциране сензорне и моторне разлике чије меморисање доприноси репродуковању одговарајуће врсте тона.

б) Проналажење тонова на клавијатури помоћу осећаја додира, без учешћа вида и кинестетичког осећаја, у извесним ситуацијама јавља се као једини могући начин производње тона.¹² Извођач, захваљујући тактилној меморији, препознаје рељеф одређеног сегмента клавијатуре и одговарајућу дирку коју треба одсвирати.

5) Асоцијативна меморија

У процесу свирања клавира асоцијативна меморија служи повезивању музичког садржаја композиције са одређеним ванмузичким стимулусом који подстиче присећање на одабрану тачку у композицији. Ванмузички стимулуси имају дејство како на емоционалну тако и на рационалну страну извођачеве личности. Асоцијативна меморија испољава се у три вида.

а) Повезивање одређене тачке у композицији са накнадно дописаним знаком или симболом у нотном тексту (звездича, круг, крстић или као што је раније речено: сидро, копље, медвед и др.)¹³ који за извођача има јасно дефинисано значење.

11 *staccato, portato, tenuto, quasi legato* и *legato*.

12 Нпр. када је извођачев вид ангажован на читању нотног текста или успостављању визуелног контакта са другим свирачем.

13 Видети одељак 2) *Визуелна меморија*, под б).

б) Повезивање одређене тачке у композицији са вербално прецизираном емоцијом за начин извођења (нпр. нежно, одлучно, замишљено итд) или са вербалним упутством за начин извођења (убрзај, успори, велики скок и сл.).

в) Повезивање садржаја композиције са нарративним садржајем тако што се низу тачака у композицији припишу одговарајући моменти из једне наратије. Тачке у наратији хијерархијски су распоређене као низ менталних просторних тачака. Овај поступак асоцирања користи се у мнемотехничком *методу лоција*.

6) Аналитичка меморија

Приликом примене аналитичке меморије ангажују се извођачеве највише менталне функције. Овом врстом меморије садржај музичке композиције се рашчлањује по одређеном принципу на мање, саставне делове. Захваљујући врсти примењене анализе, извођач појашњава структуру ових делова, њихове међусобне односе и њихово место у склопу целине што доприноси бољем разумевању композиције чиме извођач асоцира резултате анализе са одраније усвојеним знањем. Аналитичка меморија јавља се у три вида, као меморисање: а) хармонског, б) структуралног и в) интерпретативног устројства музичког дела.

а) Анализом хармонског устројства композиције сагледава се њен хармонски склоп. Анализа, која се врши у контексту датог хармонског система,¹⁴ обухвата макро-хармонски план композиције, хармонску грађу мањих одсека и однос између суседних хармонија. Резултате анализе извођач доводи у везу са својим раније стеченим знањем из предмета хармонска анализа чиме се олакшава меморисање података.

б) Меморисање музичког садржаја композиције применом структуралне анализе (анализа музичког облика) доприноси појашњењу грађе

¹⁴ Три основна досадашња хармонска система су: модални, тонални и додекафонски систем.

музичког дела. Рашчлањивањем композиције на саставне делове, сагледава се њена макро и микро структура. Резултате анализе извођач доводи у везу са својим знањем из предмета наука о облицима што обезбеђује ефикасније меморисање.

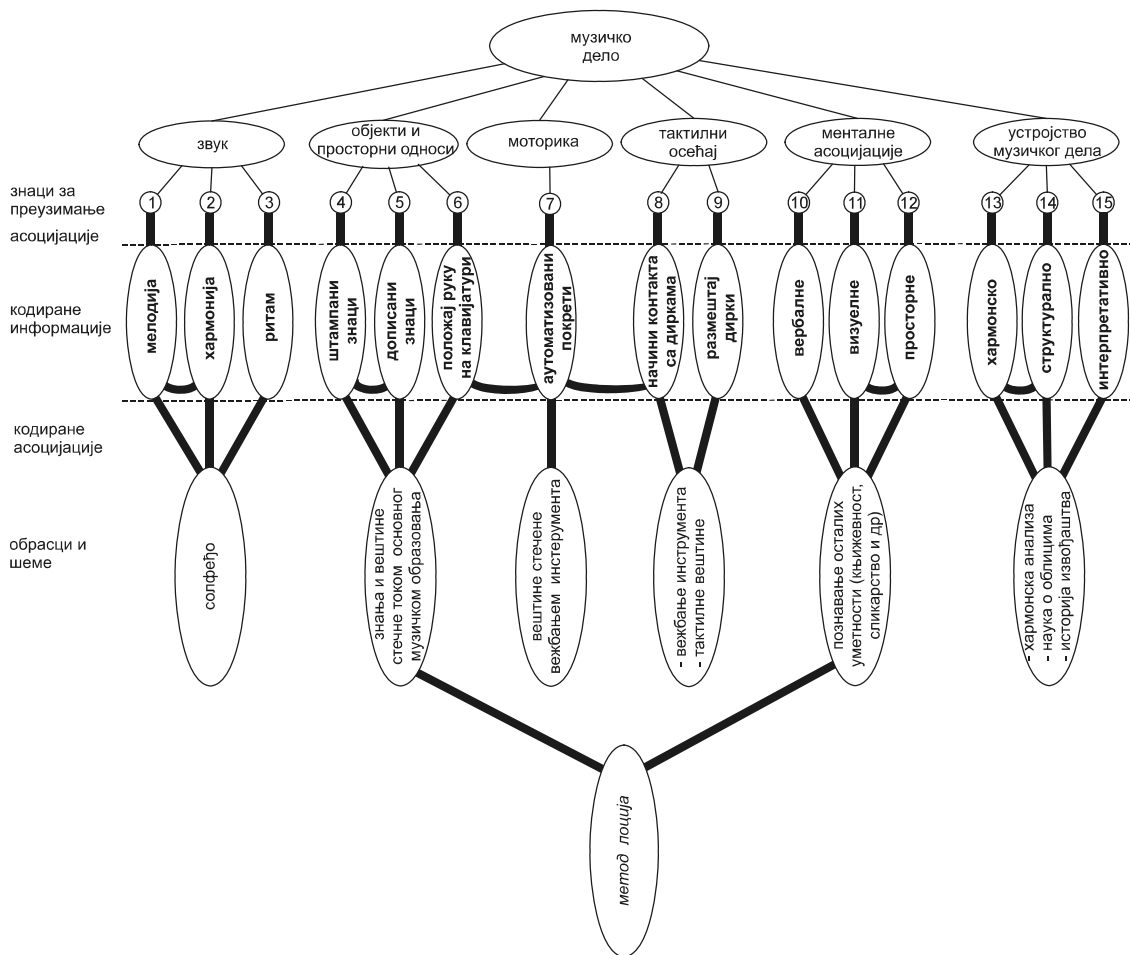
в) Интерпретативна аналитичка меморија односи се на извођачево сагледавање музичког дела у контексту звука и времена као два основна параметра музичке интерпретације. У првом случају, прецизирањем глобалног динамског плана композиције, извођач формира представу о кретању њене звучне масе – о успонима, падовима, платоима истоветног звука, најнижим и највишим, кулминационим тачкама.¹⁵ На сличан начин он сагледава дело у контексту протока времена тако што прецизира односе темпа између одсека једног става и између ставова једног вишеставачног дела.¹⁶

На основу изложене Ериксонске и Кинчове теорије дугорочне радне меморије и описаних карактеристика облика меморије који се примењују у процесу свирања клавијесног дела напамет, формиран је следећи схематски приказ (Слика 2). У ту сврху, као матрица, послужио је општи схематски приказ дугорочне радне меморије из Слика 1. На Сликаци 2 приказана је структура појединачних облика меморије и њихови међусобни односи:

У горњем делу Слика 2 (изнад горње непрекидане водоравне линије) приказана је краткорочна меморија у процесу извођења једног клавијесног дела. Извођачева пажња, која је усмерена на конкретно *музичко дело* дефинисаних стилских, музичких и извођачко-техничких својстава, потенцијално се разлаже на шест аспеката. Ови перцептивни, сензорни, моторни и

¹⁵ Ово је, између осталих менталних техника, препоручивао Франц Лист (Franz Liszt) у раду на клавијесном делу (Шобајић, 1996: 45–46).

¹⁶ Подробније о овом аспекту извођачтва видети у: Шобајић (2007: 198–202).



Слика 2. Схематски приказ петнаест видова меморије који се користе приликом свирања клавира (на основу Ериксонове и Кинчове теорије дугорочне радне меморије)

концептуални аспекти извођачеве пажње успостављају везе са одговарајућим видовима *кодиране информације* преко одговарајућих *знакова за преузимање* и *асоцијација*. Наведени аспекти пажње испољавају се кроз: *звук* (аудитивна меморија), *објекте и просторне односе* (визуелна меморија), *моторику* (моторна меморија), *тактилни осећај* (тактилна меморија), *менталне асоцијације* (асоцијативна меморија), *устројство музичког дела* (аналитичка меморија). *Кодификоване информације* се испољавају кроз пет-

наест описаних видова меморије (на цртежу видови меморије су омеђени двома испрекиданим хоризонталним линијама).

Задебљане криве линије које повезују поједине видове меморије указују на њихово истовремено функционисање у пару. Тако мелодијска и хармонска меморија (1. и 2. вид меморије) користе музичке интервале као заједничко средство меморисања. Меморисање штампаних и дописаних знакова (4. и 5. вид) у том циљу користи графичке симболе. Меморисање положаја руку

на клавијатури и аутоматизованих покрета (6. и 7. вид) омогућава извођење великих скокова. Меморисање аутоматизованих покрета и начина контакта са диркама (7. и 8. вид) обезбеђује одговарајуће облике клавирског тушеа. Меморисање визуелних и просторних асоцијација (11. и 12. вид) по правилу функционише у пару с обзиром на природу визуелне перцепције. На сличан начин меморишу се хармонски и структурални елементи анализе музичког дела (13. и 14. вид).¹⁷

У доњем делу *Слике 2* (испод доње испрекидане линије) приказано је шест *образаца и шема* које су смештене у дугорочној меморији. Оне се могу поистоветити са стеченим специјализованим знањима и вештинама које је пијаниста усвојио током школовања. Облици њиховог испољавања су следећи.

Прву групу *образаца и шема* (посматрано с лева на десно на *Слици 2*) представља фонд знања и вештина стечених на настави солфеђа. У трећем и четвртном случају тај фонд се стиче вежбањем инструмента (*вештине стечене вежбањем инструмента* одн. *тактичне вештине*). Последња, шеста група, односи се на садржај уже стручних предмета који чине саставни део извођачевог школовања. То су: *хармонска анализа, анализа облика и историја извођаштва*. Сва наведена знања и вештине интегришу се на часовима клавира, као главног предмета у процесу професионалног образовања пијанисте.

Друга и пета група *образаца и шема* повезане су комплексном мнемоничком структуром *метода лоција* чија делотворност почива на способности стварања постојаних менталних слика. Наиме, друга група која се односи на способ-

¹⁷ Слично функционисање у пару може се констатовати код 5. и 11. вида меморије (*гописани знаци* одн. *визуелне асоцијације*). Као што је раније наведено, убележени знаци или речи у тексту композиције могу се асоцирати са одређеним ванмузичким садржајима (видети одељак *асоцијативна меморија*, под а и б). Ова веза, у циљу јасноће цртежа, није посебно означена.

ност адекватног менталног перцепирања објекта и њихових просторних односа делом се може довести у везу са знањима из основне музичке писмености, а делом са извођачевом општом предиспозицијом ка стварању менталних слика. Пета група која се односи на менталне асоцијације непосредно је условљена степеном извођачевог увида у остале области уметности, посебно у књижевност и сликарство које између осталог доприносе активирању имагинације и способности стварања сугестивних менталних слика. Наведене две групе *образаца и шема* налазе свој израз у методу лоција који активира њихова одговарајућа својства.

Закључак

Установљено је да се захтеви извођачке праксе могу прилагодити основним поставкама теорије дугорочне радне меморије Ериксона и Кинча. То, с једне стране, потврђује валидност ове теорије у једној, по много чему, специфичној области мнемонике као што је извођење музичког дела напамет. С друге стране, компатибилност разматране поделе облика меморије са датом теоријом потврђује оправданост овакве поделе коју је изнедрила педагошка и извођачка пракса. Као што постулира теорија дугорочне радне меморије, за стицање експертне вештине памћења неопходно је поседовање посебног, високоспецијализованог знања које је својствено одређеној професији, у овом случају професији концертног пијанисте. Ова знања пијаниста стиче током свог вишегодишњег школовања.¹⁸ У том процесу он овладава специфичним знањима формирајући посебна средства (знаке за презимање) и сложене мнемотехничке структуре помоћу којих је у стању да вишеструко прошири капацитете своје меморије. Овим се може

¹⁸ За данашње образовање једног концертног пијанисте потребно је између 14 и 17 година систематског школовања.

објаснити изузетна способност једног броја концертних пијаниста да успешно меморишу веома велики број музичких дела и да их по потреби репродукују са високим степеном поузданости. Изложена систематизација облика и видова радне меморије указује да фонд стечених вештина и знања током школовања обухвата како вештину свирања инструмента и знања из уже стручних дисциплина (солфеђо, наука о облицима, хармонска анализа и историја извођаштва), тако и познавање других уметничких области – у првом реду књижевности и ликовних

уметности као главних генератора извођачеве имагинације. Важну улогу коју у описаном концепту памћења има мнемотехнички поступак *метод лоција*, указује на посебан значај визуелне меморије приликом меморисања једног музичког дела. Ова чињеница актуелизује низ питања везаних за садржај наставе клавира на које су у свом раду скретали пажњу водећи пијанисти прошлости, указујући на неопходност примене мултидисциплинарних поступака у процесу образовања концертног извођача.

Литература

- Cowan, N. (1988). Evolving concepts of memory storage, selective attention and their mutual constraints within the human information-processing system. *Psychological Bulletin*, 104, 163–191.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245.
- Kvintilijan, M. F. (1985). *Образовање говорника*. Sarajevo, Veselin Masleša.
- Lehmann, Andreas C. John A. Sloboda and Robert H. Woody. (2007). *Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*. New York, Oxford University Press.
- Palmer, C. & Meyer, R. K. (2000). Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological Science*, 11, 63–68.
- Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.). (2001). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Proctor, W. & Dutta, A. (1995). *Skill acquisition and human performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sloboda, J. (1976). Visual perception of musical notation: Registering pitch symbols in memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 1–6.
- Sloboda, A. John. (1985; 2005). *The Musical Mind – The Cognitive Psychology of Music*. Oxford Science Publications, Series No. 5, Oxford University Press.
- Шобајић, Драгољуб (1996). *Темељи савременог пијанизма*. Нови Сад, Светови.
- *Како се пише стручни рад – Приручник за студенте музичких факултета и академија* (2007). Београд, Факултет музичке уметности.
- Yates, F. A. (1966). *The Art of Memory*. Chicago, University of Chicago Press.

Summary

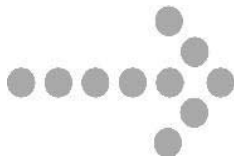
The theories of long-term working memory of Ericsson and Kintsch (Ericsson & Kintsch, 1995) which gives explanation to the performer's ability of successful memorizing of huge amount of data and the ability to, after a long break, continue performing the same task, served as a basis for explanation and systematization of the forms of memory which are applied in pedagogical and performing praxis. There are six forms described from the fifteen accompanying aspects of memory. It has been described that owing to various perceptive, sensor-motor and conceptual activates occurring in the process of using the discussed forms of memory, adequate memory and reproduction of data is made. In accordance with the given theory, we are showing the importance of long-term gaining of specialized knowledge. When we talk of expert memorising of the piano piece, there is practising, adoption the contents of professional disciplines and being acquainted with other forms of art. We are pointing at the importance of application of the methods of loci as an important mnemotechnical approach during memorizing the musical piece.

Key words: *playing the piano, memory, long-term working memory, forms of memory.*

Стручни
рад

др Јон Лелеа¹

Учитељски факултет, Београд



Идентификација и утицај музичке даровитости

Резиме: Сложени склоп породичног окружења значајно се одражава на шемно и квалитетно развоја музичке даровитости. Висока унутрашња мотивација постоји када постоји и висока музичка способност, а она се одражава докле год родитељи и учитељи пружају довољно охрабрења и подршке. Савремени и стручни учитељ мора препознати сваког ученика како би открио његове склоности и способности. Психофизичке карактеристике овог узраста су специфичне – деца су у јуну развоју, траже посебан искуство, занимљив садржај наставног предмета и ученика који ће задовољити њихове потребе за изражавањем и изражавањем.

Кључне речи: ученик, родитељ, учитељ, ученик, вредновање.

Темпо и квалитет напредовања према високим и често временски удаљеним циљевима условљени су пре свега музичким и психолошким особинама ученика, али и специфичним интерактивним деловањем на својства ученика, деловањем средине и искуствима које ученик стиче током школовања. Највећи утицај ових чинилаца, а нарочито друштвених подстицаја, видљив је у раном узрасту који је и најзначајнији за формирање и стимулацију природног музичког развоја (Гојков, 2008).

Свест о значају непосредног окружења, првенствено породичне средине, за развој наслеђених музичких потенцијала, појавила се 80-их година прошлог века и условила низ истраживања

која јасно говоре о томе да породица представља један од кључних срединских чинилаца развоја музичке даровитости код ученика у савременој настави. Овај утицај средине се одиграва кроз динамичку интеракцију, на три начина (Корен, 1990; Богуновић, 2008).

1. *Активна повезаност* урођено/стечено дешава се када дете активно селекује понуде окружења или покушава да обликује окружење у складу са својим геном.
2. *Реактивна повезаност* између урођеног и стеченог, која се дешава због сагласности између средине и особина личности или темперамента детета који су генетски условљени, у том смислу да ће

¹ drleleajon@gmail.com

дете које је жељно сазнања или музичких искустава изазивати вишу музичку понуду околине од онога које није заинтересовано.

3. Дете може бити у прилици да у исто време *пасивно* користи генетски материјал и музички повољну средину, када живи у *породици која обезбеђује музичке ушњице* (професионални музичари, образовање чланова породице, музичке активности итд.)

Значај породице за откривање, подстицање и неговање даровитог детета у музици читава се у преплитању општих родитељских доприноса са специфичним захтевима и потребама које даровито дете има. Сложени склоп породичног окружења значајно се одражава на темпо и квалитет развоја даровитости и на ниво постигнућа, као и читав низ личних својстава ученика који представља неодвојиви део његовог целокупног развоја. Квалитетни породични односи који су осетљиви на потребе детета могу да допринесу ефикасном подстицају дечје активности у смислу да га чине свесним и мотивисаним за одређену активност којом оно, без те врсте подстицаја, не би почело да се бави (Гојков, 2008).

Однос, циљеви, очекивања, процене родитеља музички даровитог детета варирају у широком дијапазону: од процене да дете лепо пева до свести о изузетним или високим могућностима детета те родитељској одговорности за њихов развој. Захтеви домена талента као што су музика, сликање, спорт, балет имају своје специфичности и сплет активности које подразумевају велико одрицање, што такође утиче на развој породице и односа у њој.

Родитељи чија су деца даровита пружају већу директну и индиректну подршку посебном образовању детета, што се дешава и у породици музички даровитог детета, где је одређени степен конкретне и дневне активности родитеља неопходан. Чак иако у претходном периоду

нису познавали музику, открићем талента свог детета, они се пасионирано посвећују музици, заједничком вежбању, слушању свирања детета, више него родитељи који су професионални музичари (Богуновић, 2008).

Улога и значај мотивације код ученика даровитих у музици не може се занемарити, јер од њеног квалитета, степена и начина испољавања зависи ефекат осталих значајних предуслова постигнућа ученика у музици. Многа истраживања показују да се 12-27% ученичког постигнућа у музици може објаснити учешћем мотивације. Стога је у разматрањима питања музичке даровитости код ученика у савременој настави и чинилаца који доприносе њеној актуализацији и реализацији, питање мотивације незаобилазно и њен значај је пресудан. Такође се сматра да висока унутрашња мотивација постоји када постоји и висока музичка способност код ученика у разредној настави, а да се она одражава докле год родитељи и учитељи пружају довољно охрабрења и подршке.

Циљ васпитно-образовног рада, када је у питању настава музичке културе, јесте да подстиче, развија и негује музичко-стваралачке способности ученика за активно бављење музиком и за што адекватнију примену, доживљавање и разумевање порука музичких дела, култивишући тиме музичке, естетске и психофизичке способности личности (Стојановић, 1996).

Униформисана настава у свету је давно превазиђена, а нажалост код нас је још присутна на нивоу основног образовања у великом броју школа. Савремени и стручни учитељ мора пратити сваког ученика, како би открио његове склоности и способности. Знамо да нису сва деца иста, са истим талентом за све предмете. Настава музичке културе подразумева и стваралаштво, управо због чињенице да спада у „уметничку“ димензију образовања. Учитељ мора да открије колико је које дете талентовано, и мора да буде стрпљив у том процесу, јер често због

инертности наставника деца која и имају диспозиције за музику бивају запостављена и таленат који поседују остаје неправедно игнорисан.

У савременој настави, у којој су циљеви широко и комплексно постављени, учитељ има централну улогу и одлучујући утицај на почетак и ток напредовања ученика даровитих у музици. Улога учитеља је вишедимензионална и представља функционални и логичан узајамни склоп различитих аспеката његовог деловања. Учитељ има интегративну улогу јер својим деловањем повезује у јединствену акциону целину школске циљеве, наставни програм, ученикове активности и свој начин рада. Поред тога, од учитеља се очекује и да интегрише различите развојне контексте: породичне, узрасне и школске. Учитељи су, као и родитељи, најутицајније особе у раном периоду музичког развоја, зато што они доприносе развоју музичких способности, али и музичком укусу и вредностима; они су модели за учење и кључни „промотери“ мотивационог развоја – у добром и лошем смислу.

Музичке способности представљају примарни чинилац музичке даровитости ученика у разредној настави. Ниво и квалитет способности јесу један од основних предуслова за успешност ученика за музику. Оне представљају основу за ефикасност у обављању различитих музичких активности, стицање музичких знања и извођачких вештина (Стојановић, 1996).

Менторски однос је успешан начин да се крене у сусрет специфичним потребама даровитих ученика у савременој настави. Сложеност улоге учитеља који ради са младим даровитим ученицима одражава се кроз присуство низа преклапајућих улога које он има (Гојков, 2008). *учишћел* (преноси знања и вештине), *експерт* (способност и искуство, акумулирано знање), *вођич* (познаје пут до успеха и указује како превазићи препреке, дозвољава индивидуалност у тражењу решења), *саветник* (саветује у вези са очекиваним и могућим стандардима до-

мена), *пријатељ* (извор емоционалне подршке) и *модел* (пример одређених вредности, ставова и понашања).

Психофизичке карактеристике овог узраста су *специфичне*, деца су у пуном развоју, траже посебан приступ, занимљив садржај наставног предмета и уџбеника који ће задовољити њихове потребе за истраживањем и изражавањем.

Од обраде песме по слуху, ритмичких вежби (коришћење руку и ритмичких инструмената), развијања музичког памћења, до стицања основа музичке писмености и свирања лакших песама и мелодија на мелодијским инструментима (у трећем и четвртном разреду) дуг је пут, који се, уз коришћење адекватних уџбеника, може добро смислити и са лакоћом реализовати (Стојановић, 1996).

Идентификација и подстицај музичке даровитости чине један од примарних циљева савременог образовања код нас, који представља изазов за истраживање. То је процес стицања знања и вештина и развоја личних и професионалних компетенција који траје током целокупног животног тока у оквиру кога период школовања представља кључни развојни период (Гојков, 2008).

Када говоримо о даровитости, као најважније поставке из теоријског инвентара музичке даровитости можемо навести следеће:

- Идентификација даровитих континуирани је процес у који су укључене породица, школа и друштвена средина, јер при испољавању музичке даровитости у хронолошкој доби постоје битне индивидуалне разлике.
- Оптимално време за успешну дијагнозу музички даровитих може се у просеку препознати у ранијој доби.
- Музичка даровитост је својеврстан склоп индивидуалних музичких способности при чему појединац трајно

постиже изразито висок натпросечни уметнички учинак.

- Музичка даровитост је резултат повољно комбинованих наследних способности појединца као и њихове интеракције са стимулисаном ефикасном средином.
- Потенцијална даровитост се без посебне подршке најчешће не реализује спонтано па се зато организују посебни поступци систематског откривања и идентификовања даровитих појединаца.
- У свом појавном облику музичка даровитост се изражава у два аспекта: у стварању нових уметничких опуса (креативност) и у зналачкој примени различитих подручја делатности (иновација).

У стварању даровитости учествују три групе одлучујућих фактора (Богунувић, 2008). опште и специфичне музичке способности, креативност и сплет бројних карактеристика личности и мотивације. Питање процењивања квалитета и изражајности музичке креације код ученика у разредној настави је веома комплексно. Постоје тешкоће око прецизног одређења критеријума успешности и постигнућа, јер је тешко успоставити универзалне стандарде. По мишљењу великог броја истраживача мерење постигнућа даровитих је релативно јасно, јер врло брзо, пошто почне да учи музику, дете се може поредити са другом децом у разредној настави са којима је укључено у слична искуства у формалној едукацији. Нормативне процене њихових постигнућа које се традиционално користе за идентификацију даровитих у музици, јесу процене учитеља, тестови постигнућа, такмичења итд.

Промене у образовању које су уследиле у другој половини прошлог века покренуле су нова питања, па и питање о образовању и васпитању даровитих у савременој настави. Важно је на време открити музички даровити децу, по могућности на почетку школовања, идентификовати шири круг деце која се на било који на-

чин истичу од осталих по следећим особинама и поступцима (Лелеа, 2007б): *лако уче сложене музичке задатке; мисле јасно, схватају односе и разумеју значења музичких појмова; интелигентна су и музички креативна; одликује их добра концентрација и зрелост у извођењу музичких дела; имају веома развијене способности значајне за ову област: перцепцију, памћење, интерпретацију, марљивост, маштовитост, инвенцијивност и оригиналност; певањем или свирањем изазивају дивљење и постају узор за групе ученике.*

Осим наведених теоретских поставки, треба споменути и неколико практичних поставки које би ваљало имати на уму при откривању и идентификовању даровитих ученика (Корен, 1990; Богунувић, 2008).

- У свакој генерацији ученика постоји одређени број појединаца које можемо уврстити у категорију даровитих. Према пропорцији даровитих од генерације до генерације помало варира, а нарочито између мањих групација, нпр. од школе до школе и, поготово, од разреда до разреда, ипак је учесталост даровитих у некој врсти надарености у једнаким критеријумским условима релативно константна.
- Откривање и идентификација даровитих ученика не треба да поприми било који облик општег раздруживања разредног колектива (све док је разред основни организовани облик васпитно-образовног процеса у школи).
- Последице исправне примене идентификационих поступака и, нарочито, исправног односа према идентификованим појединцима само су доследна индивидуализација приступа диференцираним особинама појединих ученика.
- Откривање и идентификација даровитих ученика стандардизован је и конти-

нуиран процес. Обухвата целу популацију ученика и сваки је ученик стално „потенцијални кандидат“ на свим узрасним нивоима свог целокупног васпитно-образовног развоја.

- У самом идентификационом процесу у одређеним се моментима доносе и конкретне дијагнозе (на којима се онда заснива едукативни третман појединих даровитих ученика), али су оне подвргнуте перманентној ревалоризацији.

Из свега наведеног можемо да закључимо да се процес учења музике код даровитих ученика у разредној настави одвија кроз различите врсте музичких активности (слушање, извођење, стварање) које се временом усавршавају и у неким случајевима крећу ка развоју музичког та-

лента. У току процеса учења и напредовања, ефикасност се може изражавати различитим мерама/показатељима (читање са нотног текста, свирање по слуху, свирање увежбаног комада и импровизација, когнитивна и афективна постигнућа, певање, тапшање) у зависности од узраста и индивидуалних способности (Стојановић, 1996).

Подстицањем и радом са музички даровитим ученицима, уз помоћ савремених облика рада, употребом релевантних савремених метода и поступака учења и евалуације и, посебно, континуираном применом савремене наставне технологије, савремених научних достигнућа у области наука оствариће се суштина савремене наставе.

Литература

- Богуновић, В. (2008). *Музички таленат и усјешност*. Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Илић, В. (2006, 2008). *Музичка култура за I-IV разред основне школе*. Београд, Креативни центар.
- Гојков, Г. (2008). *Дидактика даровитих*. Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Корен, И. (1990). *Наставник и надарени ученици*. Београд, Архимедес.
- Лелеа, Ј. (2005, 2006, 2008, 2010). *Музичка култура за I-IV разред основне школе на румунском језику*. Београд, Завод за уџбенике и настана средства.
- Лелеа, Ј. (2007а). „Иновације у алтернативним уџбеницима 'Музичка култура' за I и II разред на румунском језику као модус акцелерације даровитости и креативности“. Београд, I Научни скуп (*Иновације у основношколском образовању*), у часопису *Иновације у настави*. Учитељски факултет, Београд. стр.142-147.
- Лелеа, Ј. (2007б). *Иновације у настави кроз садржаје алтернативних уџбеника Музичка култура за I до IV разреда основне школе и „Приручника за учишље“*. Београд, Зборник радова, Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе*. Приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г., Васиљевић, М., З. Дробин, Т. (2003). *Музика за I разред основне школе*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З., (2004). *Музичка култура за II разред основне школе*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

- Стојановић, Г. (2004). *Музичка култура за III разред основне школе*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г., Протић, В. (2004). *Музичка култура за IV разред основне школе*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

Complexity of family surroundings has a significant influence on the pace and quality of the development of musical giftedness. High inner motivation exists when there is high musical ability and it occurs when teachers and parents give support and encouragement. Psycho-physical characteristics of this age are specific; the children are growing, they demand special approach, interesting contents of the teaching subject and course books which will justify their needs for the research an expression.

Key words: *student, parent, teacher, course book, evaluating.*

Стручни
рад

др Мирко Дејић¹

Учитељски факултет, Београд



Израчунавање датума празновања Ускрса

Резиме: Начин израчунавања датума празновања празника над празницима - Ускрса установљен је још на првом Никејском сабору 325. године. Две највеће хришћанске конфесије, православна и римокатоличка, све до 1582. године Ускрс прослављају истом дана по шиз. јулијанском календару. Те 1582. године извршена је реформа јулијанског календара, када је уведен шиз. грегоријански календар који доноси нов начин рачунања Ускрса. Православне цркве Ускрс славе по јулијанском (старијем) календару, а римокатоличке, одбацујући неке одредбе Никејског сабора, по грегоријанском календару. Током векова било је више покушаја да се проблем различитог датума славења Ускрса реши реформом оба календара, али до данас то није учињено. Циљ рада јесте да изнесемо услове за рачунање тачног датума Ускрса, покажемо како уз помоћ једнославне таблице можемо да одредимо тачан датум славења Ускрса за ма коју годину и укажемо на проблем заједничког датума славења (католичка и православна црква). У раду обрађујемо јулијански и грегоријански календар, износимо одлуке првог Никејског сабора о славењу Ускрса, дајемо таблицу за рачунање датума Ускрса било које године, показујемо мајхематички апарат за то рачунање и обрађујемо проблем заједничког славења Ускрса.

Кључне речи: Ускрс, датум Ускрса, јулијански календар, грегоријански календар, таблица.

Јулијански и Грегоријански календар

У животу првобитних људи појава Новог Месеца играла је велику улогу. То је почетак када "силе светла" почињу да надвладевају "силе мрака". Месечеве мена постају основ првобитном човеку да направи календар, који ће носити име лунарни² календар. У уској вези

са месечевим менама биле су недеље, а дужине месеца током године наизменично су износиле 29 и 30 дана, пошто је за измену све четири фазе Месеца (млад Месец, прва четврт, пун Месец, последња четврт) потребно 29.5 дана. Скоро сви древни народи користе овакав календар, а данас га још користе нека племена у Африци и Азији. У Кини, Вијетнаму, Филипинима итд., паралелно са грегоријанским користи се и лунарни календар. Кина је, рецимо, ове године прославила лунарну Нову 4707. годину. Објаву Новог Месеца

¹ mirko.dejic@uf.bg.ac.rs

² У старословенском језику Месец је називан Луна, што значи светлост.

ца код Старих Грка вршио је врховни свештеник. Та објава се називала *Калео* од чега је изведена реч *календар*. Уочавајући циклично понављање промена у природи (пролеће, лето, јесен, зима), људи су дошли до временског периода који су назвали година. Још су стари Вавилоњани утврдили да овај период има 360 дана.

Стари Египћани су уочавали да река Нил плави плодне долине увек када се на источном небу појави бљештава звезда Сиријус. За ново појављивање ове звезде на источном небу било је потребно 365 дана. Египћани утврђују годину која има 365 дана. Овако утврђена година није могла да се сложи са кретањима у природи. Заправо, њихова година је каснила 6 сати за стварном годином. За четири године каснила је један читав дан (Сиријус се први пут појављује на источном небу дан касније). Сваких 1460 година Сиријус изађе истог дана по њиховом календару, јер за тај период календар каснио тачно једну годину (сваке четврте године касни по један дан; $1460:4=365$ дана). Период од 1460 година се назива по Сиријусу (*Sotisu*) *Соџисова периода*. Седмог марта 238. године п. н. е. Египћани реформишу свој календар. Свака четврта година им је преступна и има 366 дана. Око 300 година касније александријски астроном Сосиген, користећи се реформисаним египатским календаром, израђује нови римски календар којим се и данас користи православна црква и који носи име *јулијански календар*.

Сосигенова одредба године иста је као она из 238. године п. н. е. Свака четврта година остаје преступна. Година траје 365.25 дана и дели се на 12 месеци, наизменично са по 30 и 31 дан. Фебруар има 29 дана, а сваке четврте године додаван му је по 1 дан. У част Јулија Цезара, који је у Рим довео Клеопатру и њеног астронома Сосигена, седми месец носи име *julius*, а касније, за време императора Октавијана Августа, осми месец добија име *august*. Нова година почиње 1. јануара 45. г. п. н. е. Да би се ускладио стари са

новим (јулијанским), 44. г. п. н. е. имала је 455 дана. Та година је позната под именом "конфузна година". Осме године наше ере јулијански календар се мало мења. Наиме, да се не би мислило да је Цезар већи од Аугуста, јер је по календару Аугуст имао 30, а Јули 31 дан, Сенат одлучује да оба та месеца имају по 31 дан, а да се фебруару одузме 1 дан, тј. да има 28 дана. Сваке четврте године додаван му је по један дан, када је имао 29 дана. Овакав облик календара користе православне цркве и данас.

По јулијанском календару дужина године износи 365 дана и 6 сати. Дужина праве (тропске) године износи 365 дана, 5 сати, 48 минута, 46 секунди. Разликује се од године по јулијанском календару за 11 минута и 14 секунди. За 128 година долази до одступања праве и јулијанске године за 1 дан. У XVI веку ова разлика нагомилала се за 10 дана, па испада да пролећна равнодневица пада 11. марта (10 дана раније), што представља проблем при одређивању покретних верских празника, посебно Ускрса. Римски папа Грегор XIII (био је папа 1572-1585), 1582. године, по пројекту Алојзијуса Лилијуса спроводи реформу јулијанског календара. Календар по одобрењу папе Грегора ступа на снагу 4. октобра 1582. године, под називом *грегоријански календар*. Овај календар прво се прихвата у Италији 1582. године, затим у Шпанији, Француској и Немачкој. У Енглеској га прихватају тек у XVIII веку, Русија после Октобарске револуције 1917. године, а Краљевина СХС 1. јануара 1919. године.

Видели смо да се у јулијанском календару за 128 година јавља одступање за 1 дан. Значи, за око 400 година долази до одступања за 3 дана. Код устројства грегоријанског календара одлучено је да се за четири века у календару рачунају три преступне године мање него у јулијанском календару. Разлика од десет дана уклоњена је тако што је иза четвртка (4. октобар 1582. године) за петак узет датум 15. октобар. Спреча-

вање већег размимоилажења праве од календарске године постигнуто је још договором да секуларне године, почев од 1600, 1700, ... буду преступне ако им је број састављен од прве две цифре дељив са 4 (2000, 2400. итд.).

Када се слави Ускрс

Према хришћанском учењу постоји петнаест великих празника и празник над празницима – Ускрс. Ту спадају осам Христових празника, четири Богородичина празника, два Претечина и један празник врховних апостола Петра и Павла. Од Христових празника (Господњих празника) пет је везано за фиксне датуме и зову се *непокретни*, а три су *покретни*, везују се за Васкрс, чији се датум слављења мења из године у годину. Непокретни су: Рождество Христово - Божић (25. децембар/7. јануар) Богојављење (6/19. јануар), Срећење Господње (2/15. фебруар), Преображење Господње (6/19. август) и Воздвижење Часног Крста - Крстовдан (14/27. септембар). Покретни празници су: Цвети (недеља пред Ускрс), Вознесење Господње (Спасовдан, шести четвртак по Васкрсу) и Тројице (Духови, педесети дан или у седму недељу по Васкрсу). Како нас интересује празновање Ускрса, читаоце упућујемо на црквени календар за налажење датума Богородичиних и осталих празника.

Централни догађај у животу сваког хришћана јесте прослава успомене на васкрсење Господа Исуса Христа. У почетку је Ускрс слављен заједно са јеврејском Пасхом, празником којим је прослављан спомен на излазак Јевреја из Египта и њихов одлазак у Палестину. Пасха је слављена 14. дана месеца *нисана* (март-април), у било који дан да падне у седмици. Касније се прослава Пасхе и Ускрса раздваја, а и сам Ускрс се различито слави и схвата и међу самим хришћанима. Различити начини прослављања Ускрса и различити дани у којима је слављен претили су да изазову озбиљан рас-

кол у самој Цркви. Из тог разлога, Цар Константин сазива Васељенски сабор, који се одржава у Nikeји од 20. маја до 25. јула 325. године. Узимајући у обзир услове који су важили у време Христовог васкрсења Сабор доноси одлуку о празновању Ускрса, која гласи:

Васкрс се увек слави:

1. после пролећне равнодневице;
2. после јеврејског Песаха (14. нисан);
3. после пуног месеца;
4. у недељу.

Ако би пун месец пао на сам дан равнодневице (21. март) рачуна се као ускршњи пун месец, а ако би тада била субота, Ускрс ће се славити у недељу 22. марта (4. април по новом, грегоријанском календару). Ово је *најранији* датум слављења Ускрса. Ако је пун месец 20. марта, уочи равнодневице, нови пуни месец ће бити после 29 дана, тј. 18. априла. Ако је тада недеља, Ускрс ће се славити 25. априла (8. мај по грегоријанском календару), што представља *најкаснији* датум слављења Ускрса.

Поштујући одлуке Nikeјског сабора, цео хришћански свет на Истоку и Западу (са малим изузетком) славио је Ускрс истог дана, све до 1582. године, када је извршена реформа календара и уместо јулијанског уведен грегоријански календар. Римокатолици, користећи нови календар, одступају од препорука Nikeјског сабора. Они славе Ускрс у прву недељу после пуног месеца, после пролећне равнодневице, без обзира да ли то пада пре јеврејске Пасхе или у исти дан са њом. Ипак, ако се зна да је Пасха била у суботу, дан уочи Христовог васкрсења, онда празник у спомен Васкрса не може бити пре или на дан Пасхе. Због непоштовања правила Nikeјског сабора при коришћењу грегоријанског календара већина православних народа Ускрс славе по јулијанском календару иако су прихватили грегоријански календар и по њему славе непокретне

празнике. Тако, рецимо, Божић славе по грегоријанском, а Ускрс по јулијанском календару следеће православне цркве: Цариградска, Александријска, Антиохијска, Румунска, Бугарска, Грчка, Кипарска и аутономне цркве зависне од Цариградске патријаршије. Финска православна црква је у потпуности прихватила слављење Ускрса као што славе католици. Православне цркве које у потпуности прихватају јулијански календар су: Јерусалимска, Руска, Српска, Грузијска, Руска православна загранична црква и Света гора.

Без обзира на различите начине рачунања датума прослављања Ускрса, често се дешава њихово поклапање. Подударање ће бити и ове, 2010. године, као и следеће, 2011. године. Ускрси ће се поклопити и 2014, 2017. године, а до средине 21. века заједнички Васкрс ће се славити 14 пута.

Један сасвим лак начин за израчунавања датума прослављања Ускрса

Прорачун датума прослављања Ускрса зове се *Рачун Пасхалија*. Први познат и сачуван прорачун за празновање Ускрса за период од 112 година (од 222. до 333. године) саставио је римски епископ свети Хиполит (око 170–235) (видети Бура Н., 2002:73). Овим проблемом бавили су се многи математичари, астрономи и теолози. Споменимо једног од највећих немачких математичара Гауса (Carl Friedrich Gauss, 1777–1855), као и нашег познатог математичара Михаила Петровића Аласа (1868–1943). Да би се испоштовали параметри одређени на Првом Васељенском сабору у Никеји, за одређивање када

се прославља Ускрс, неопходно је одредити: *Круи месеца*, *Круи сунца*, *Ейакшу*, *Паскалну іраницу* итд. Све ово изискује дубље познавање математике и астрономије. Како је акценат овог рада практичан начин одређивања Ускрса, без дубљег познавања математичких и астрономских формула, искористићемо таблицу коју износи Драгићевић, Р. (1932: 257–260), преузету из пољског дела *О календару і jego znaczeniu*, које је написао Gabriel Folwinski, Warszawa, 1903, како наводи сам Драгићевић. Основу ове таблице чини тзв. *велики индиктион* или *велика іасха*, циклус који се понавља сваких 532 године. Ову чињеницу открио је монах Дионисије 526. године. Монах Дионисије је утврдио да сваких 19 година Месечево мене падају у исти час и дан. Број 19 зове се *Круг месеца*. Такође је утврдио да *Сунчев круи* траје 28 година. По завршетку тога круга просте и преступне године и датуми падају на исте седмичне дане. Када помножимо број година Месечевог круга (19) и Сунчевог круга (28) долазимо до броја 532. После овог циклуса *Круг месеца* и *Круг сунца* почњу заједно (после овог циклуса Ускрс поново пада на исте датуме).

Следећа таблица садржи датуме Ускрса за циклус од 532 године. Да бисмо одредили датум Ускрса довољно је годину за коју одређујемо Ускрс поделити са 532 и остатак потражити у табlici. Слово “м” поред датума у квадратићу означава месец *марти*, а слово “а” *април*, пошто Ускрс по јулијанском календару пада само у та два месеца (22. март до 25. април). Најпре дајемо таблицу (Драгићевић, 1932:258-259), а затим ћемо практично показати њено коришћење за израчунавање датума Ускрса.

Табела за израчунавање ускршњих датума

Године по Христу	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	11а	27м	16а	8а	23м	12а	4а	24а	8а	31м
10	20а	5а	27м	16а	8а	24м	12а	4а	24а	9а
20	31м	20а	5а	28м	16а	1а	21а	13а	28м	17а
30	9а	25м	13а	5а	28м	10а	1а	21а	6а	29м
40	17а	9а	25м	14а	5а	25а	10а	2а	21а	6а
50	29м	18а	2а	25м	14а	30м	18а	10а	26м	15а
60	6а	29м	11а	3а	22а	14а	30м	19а	10а	26м
70	15а	7а	22м	11а	3а	23а	7а	30м	19а	4а
80	26м	15а	31м	20а	11а	3а	16а	8а	30м	19а
90	4а	27м	15а	31м	20а	12а	27м	16а	8а	24м
100	12а	4а	24а	9а	31м	20а	5а	28м	16а	8а
110	24м	13а	4а	24а	9а	1а	20а	5а	28м	17а
120	1а	21а	13а	29м	17а	9а	25м	14а	5а	28м
130	10а	2а	21а	6а	29м	18а	9а	25м	14а	6а
140	25а	10а	2а	22а	6а	29м	18а	3а	25м	14а
150	30м	19а	10а	26м	15а	7а	29м	11а	3а	23а
160	14а	30м	19а	11а	26м	15а	7а	23м	11а	3а
170	23а	8а	30м	19а	4а	27м	15а	31м	20а	12а
180	3а	16а	8а	31м	19а	4а	27м	16а	31м	20а
190	12а	28м	16а	8а	24м	13а	4а	24а	9а	1а
200	20а	5а	28м	17а	8а	24м	13а	5а	24а	9а
210	1а	14а	5а	28м	17а	2а	21а	13а	29м	18а
220	9а	25м	14а	6а	28м	10а	2а	22а	6а	29м
230	18а	3а	25м	14а	6а	19а	10а	2а	22а	7а
240	29м	18а	3а	26м	14а	30м	19а	11а	26м	15а
250	7а	23м	11а	3а	23а	8а	30м	19а	11а	27м
260	15а	7а	23м	12а	3а	23а	8а	31м	19а	4а
270	27м	16а	31м	20а	12а	28м	16а	8а	31м	13а
280	4а	27м	16а	1а	20а	12а	28м	17а	8а	24м
290	13а	5а	24а	9а	1а	21а	5а	28м	17а	2а
300	24м	13а	5а	18а	9а	1а	14а	6а	28м	17а
310	2а	22а	13а	29м	18а	10а	25м	14а	6а	27м
320	10а	2а	22а	7а	29м	18а	3а	26м	14а	6а
330	19а	11а	2а	22а	7а	30м	18а	3а	26м	15а
340	30м	19а	11а	27м	15а	7а	23м	12а	3а	23а
350	8а	31м	19а	11а	27м	16а	7а	23м	12а	4а
360	23а	8а	31м	20а	4а	27м	16а	1а	20а	12а
370	28м	17а	8а	31м	13а	5а	27м	16а	1а	21а
380	12а	28м	17а	9а	24м	13а	5а	25а	9а	1а
390	21а	6а	28м	17а	2а	25м	13а	5а	18а	10а
400	1а	14а	6а	29м	17а	2а	22а	14а	29м	18а
410	10а	26м	14а	6а	22м	11а	2а	22а	7а	30м
420	18а	3а	26м	15а	6а	19а	11а	3а	22а	7а
430	30м	19а	3а	26м	15а	31м	19а	11а	27м	16а
440	7а	23м	12а	4а	23а	8а	31м	20а	11а	27м
450	16а	8а	23м	12а	4а	24а	8а	31м	20а	5а
460	27м	16а	1а	21а	12а	28м	17а	9а	31м	13а
470	5а	28м	16а	1а	21а	6а	28м	17а	9а	25м
480	13а	5а	25а	10а	1а	21а	6а	29м	17а	2а
490	25м	14а	5а	18а	10а	26м	14а	6а	29м	11а
500	2а	22а	14а	30м	18а	10а	26м	15а	6а	22м
510	11а	3а	22а	7а	30м	19а	3а	26м	15а	31м
520	19а	11а	3а	16а	7а	30м	19а	4а	26м	15а
530	31м	20а	11а							

Пример 1: Наћи датум Ускрса у 2010. години.

Решење: $2010:532=3$

1596

414 остатак

У таблици у колони “Године по Христу” налазимо стотине и десетице (410), а јединицу остатка (4) налазимо у првом хоризонталном реду таблице. У пресеку хоризонталног реда у коме је број 410 и вертикалног у коме је број 4 налазимо да је Ускрс 2010. године 22. марта по старом (јулијанском) или 4. априла по новом (грегоријанском) календару.

Пример 2: Наћи датум Ускрса за 1346. годину. Тада је краљ Душан прогласио архиепископију за патријаршију и себе за цара.

Решење: $1346:532=2$

1064

282 остатак

Из таблице видимо да се цар Душан прогласио за цара на Ускрс 16. априла.

Када знамо када је био датум Ускрса, а лако одређујемо и датуме осталих покретних празника.

Прављење вечитих календара и нешто компликованији начини израчунавања Ускрса могу се наћи и у: Дејић (1990:122–128), Стојановић (1926:211–219), Пурковић (1932:243–255).

Проблем одређивања заједничког датума слављења Ускрса

Један од великих недостатака грегоријанског календара је тај што исти датуми не падају у исти дан у различитим годинама. На пример, ако је 1. јануар 1983. године био у суботу, 1. ја-

нуар 1984. године ће бити у недељу, помера се за један дан. Код преступних година помера се за два дана. Било је више иницијатива да се грегоријански календар реформише, дати су нови пројекти, али нови календар није усвојен. Још 1902. године патријарх Јоаким III указује на потребе јединственог и једновременог празновања најважнијих црквених датума (Кубуровић, М., 2005).

У XX веку проблем заједничког слављења Ускрса покретан је још неколико пута и био је у средишту интереса и римокатоличке и православне цркве, али до заједничког консензуса није дошло. Идеју о јединственом датуму слављења Ускрса покреће папа Павле VI 1963. године, васељенски патријарх Антијагора 1966. године то прихвата, као и његов наследник Димитрије, 1974. године. Исто питање покреће се и на Светским савезима цркава (1970. год. у Швајцарској, 1994. год. у Румунији, 1997. год. у Сирији итд.) (Бура, Н., 2002:76). Питање календара наћи ће се и на припремним предсаборским конференцијама (1962. година на Родосу, 1976. године у Шанбезију поред Женеве) за дуго припремани Свеправославни сабор (Кубуровић, М., 2005).

Осврнимо се сада на Свеправославни конгрес, који је одржан на предлог патријарха Мелетија у Цариграду 1923. године. Конгрес је био посвећен реформи црквеног календара. У делегацији Српске православне цркве, осим тадашњег митрополита Гаврила Дожића, каснијег патријарха српског, био је и наш знаменити научник Милутин Миланковић (1879–1958). Већ је на првим састанцима искристалисана потреба да треба разлику од 13 дана између јулијанског и грегоријанског календара уклонити, тим пре што је већина православних земаља већ прихватила грегоријански календар. Углавном су се делегације одређивале за и против грегоријанског календара. Српска делегација, пак, није прихватила ни једно од тих решења већ је понудила ново решење. Такође, и румунска де-

легација нуди ново решење. Проблем је био које од ова два решења прихватити. Румунски предлог није водио рачуна о црквеним празницима, па се очекивало да се прихвати српски предлог. Миланковић је предложио нови, новојулијански календар, који би био усклађен са грегоријанским. У овом календару из постојећег треба изоставити 13 дана, преступна је свака година дељива са 4, а секуларна ће бити преступна, ако број њених векова подељен са 9 даје остатак 2 или 6. Дужина календарске године би износила 365 дана, 5 сати, 48 минута и 48 секунди и била би само 2 секунде дужа од праве. Тачност овог календара је 43500 година. Детаљан пројекат Миланковићеве реформе календара видети у: Дејић (1990:141–147). После силних перипетија и убеђивања, јер су се појављивали и нови пројекти, конгрес схвата да је српски предлог најбољи. Уз мале измене доноси се одлука о реформи календара (Дејић, 1990:144–147). Та-

кође, договорено је да са новим календаром треба да се усагласе све помесне православне цркве. Ипак, пре било каквог заједничког договора са свим помесним православним црквама Цариградска патријаршија, Румунска, Александријска и Антиохијска, као и црква у Грчкој прихватају грегоријански календар.

Остало је само питање покретања иницијативе сазива једног светског конгреса о календарском питању на којем би све хришћанске цркве размотриле заједнички календар. Ипак, до данас није дошло до реформисања грегоријанског календара иако је на Лиги народа 1937. године усвојен нови календар под називом *Светски календар*, али је Други светски рат омео да се сагласе све државе чланице о његовом коришћењу.

Литература

- Бура, Н. (2002). *Историја мерења времена*. Теокид. Београд.
- Дејић, М. (1990). *Тајни свети машемашике*. Нолит. Београд.
- Драгићевић, Р. (1932). *Једна практична таблица за израчунавање Ускршњих датума*. Богословље, VII, 3, 257–260.
- Кубуровић, М. (2005). *Календар поделио хришћане. Политика*. (Божични додатак). 6. и 7. јануар. Београд.
- Миланковић, М. (1923). *Реформа јулијанског календара*. Београд.
- Петровић, Д. (2009). *Васкрс – победа живота над смрћу. Блици*. (Васкршњи додатак). 18. и 19. април. Београд.
- Пурковић, М. (1932). *Неколико таблица за израчунавање ускршњих датума*. Богословље. VII 2, 164–169.
- Пурковић, М. (1932). *Још неколико таблица за хронологију*. Богословље. VII 3, 243–256.
- Стојановић, Љ. (1926). *Стари српски записи и написи*. VI, Београд.
- Францисти, Ј. (1982). *Календар и мерење времена*. Нишро. Дневник. Нови Сад.

Summary

The way of calculating the Easter celebration was established at the first meeting in Nikea in 325. two greatest Christian confessions, Orthodox and Roma-Catholic, celebrated Easter on the same day until 1582. This was the same day, according to the Julian calendar. In 1582 the Reform of Julian Calendar was made, and Gregorian calendar was introduced and this brought news way of calculating the Easter celebration of the Orthodox Church. Since then, Orthodox Church has been calculated the date of Easter celebration according to the Julian (old calendar) and Roma-Catholic, according to the Gregorian calendar. During centuries, there were many attempts to adjust the dates of celebration by the reform of both calendars but this has not been done so far. The aim of this paper is giving conditions for calculating the exact date of Easter of any year and to point at the problems of common date of celebration (Catholic and Orthodox Church). In this paper, we are discussing Julian and Gregorian Calendar, we show decisions of the first Meeting in Nikea about celebrating eater, and give the table for calculating dates of Easter of any year, show mathematical apparatus for calculating and discuss the problem of common celebration of Easter.

Key words: *Easter, date of Easter, Julian calendar, Gregorian calendar, Table.*

Информација



САЈАМ ОБРАЗОВАЊА „ДИДАКТА“

Келн, 16–20. март 2010.

Група наставника и сарадника Учитељског факултета у Београду посетила је 17. марта 2010. године Сајам образовања „Дидакта“ у немачком граду Келну, са жељом да се упозна са новинама у свету издаваштва уџбеника и наставног материјала.

Сајам образовања „Дидакта“ је највећа таква манифестација у Европи, намењена првенствено наставницима из свих образовно-васпитних сектора, почев од предшколског, преко основног и средњег, до високог и целоживотног образовања. Међу посетиоцима овог сајма били су такође и представници разних предузећа заинтересовани за унапређење образовања својих запослених због постизања бољих резултата у раду.

Преко 840 излагача из 29 земаља представило је своја издања, производе и услуге намењене како наставницима, ученицима и њиховим родитељима, тако и свима онима који се баве формалним и неформалним образовањем.

У неколико пространих и лепо осмишљених хала изложена су традиционална и најсавременија учила: публикације (уџбеници и приручници, наставни листићи, лексикони, постери, часописи); мултимедијални образовни рачунарски

софтвери; хардвер за примену мултимедијалних система у образовању (рачунарски системи, видео и аудио опрема, активне електронске табле); школски прибор, опрема за вртиће, учионице и лабораторије; креативне игре и играчке. Представљено је и неколико начина исхране ученика, изградње и уређења образовних установа, а своја умећа посетиоцима сајма показали су и ученици неких средњих стручних школа (угоститељске, дизајнерске, пољопривредне).

Организоване су бројне презентације најновијих издања реномираних, али и мање познатих издавачких кућа, организована предавања, семинари и округли столови посвећени актуелним променама у образовном законодавству Немачке, као и основним смерницама немачке образовне политике.

Посебна хала посвећена је континуираном и целоживотном образовању, информисању и саветовању већ запослених о могућностима које постоје за њихово доквалификавање и/или преквалификавање. Представљене су могућности планирања обуке, формирање центара за образовање и обуку и консултантске услуге. Занимљиво је да су у њој представљани и разни начини на које се радом и свакоднев-

ним стресовима оптерећени пословни људи могу опустити и повратити истрошену енергију, што је такође схваћено као улагање у њихову бољу продуктивност.

На истом оваквом сајму образовања који је одржан такође у Келну 2007. године и на којем је било преко 95 000 посетилаца, представило се 719 излагача и 65 компанија на простору од 74 300 метара квадратних. Будући да је овогодишњи сајам надмашио претходни одржан у истом овом сајамском простору, како по броју излагача, тако и по броју представљених производа и услуга, разумљиво је да је и број посетилаца већи него претходних година и да је премашио 100 000 људи.

Начин на који је сајам организован, а посебно све пропратне манифестације, промоције, предавања и семинари, показују колико се питању образовања може и мора озбиљно приступати и у којој мери је неопходно улагати труд, рад, креативност и материјална средства уколико се жели постићи напредак.

*др Ана Вујовић
Учииељски факултет, Београд*

КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



Сајам образовања DIDACTA 2010.
<http://www.bildungsmesse.com/>

Сајам образовања Didacta, који је одржан у Келну од 16. до 20. марта 2010. године, оправдао је епитет водећег сајма образовања на коме су презентована најновија учила, школска опрема и достигнућа у образовању и обуци.



На сајму је било преко 846 излагача из 29 земаља и више од 109000 гостију. Од понуђених производа издвојићемо пет основних категорија:

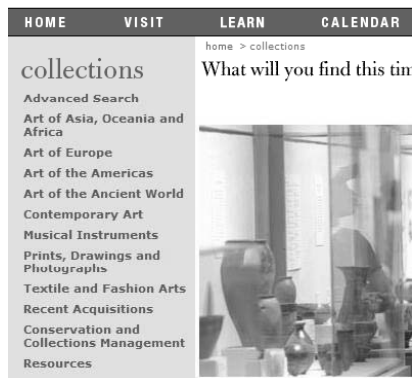
1. Публикације (уџбеници, наставни листићи, лексикони, речници, постери, часописи итд.);
2. Мултимедијални образовни рачунарски софтвер (CBT, WBT, e-Learning platforms – LMS);
3. Хардвер за примену мултимедијалних система у образовању (рачунарски системи, аудио и видео опрема, активне електронске табле итд.);
4. Опрема за учионице и лабораторије;
5. Услуге (планирање обуке, формирање центара за образовање и обуку, консултантске услуге, конференције, изградња и уређење образовних установа итд.).

Музеј лепих уметности, Бостон
<http://www.mfa.org/collections/index.asp>

Сајт музеја лепих уметности у Бостону је ресурс за посетиоце који су већ упознати са уметношћу и за оне којима је уметност ново искуство. Циљ запослених у музеју је да својим посетиоцима, како оним у музеју тако и онима који посећују сајт, стимулишу осећај задовољства, поноса и открића који пружа естетски изазов као и да допринесу подизању културне свести, тј. разумевању и уважавању визуелног света.



Museum of Fine Arts, Boston

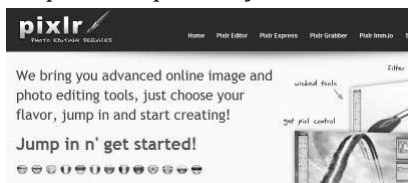


Сајт представља одличну прилику да упознамо и истражимо преко 300.000 уметничких дела из

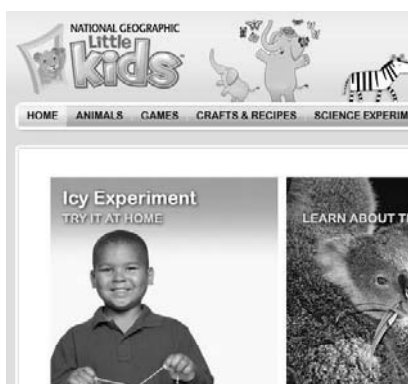
већине најпознатијих светских музеја. Колекције укључују уметност Азије, Океаније и Африке, Европе, Америке, као и богатства античког света. Сајт поседује виртуелне учионице у којима можемо да научимо разне занимљивости, а практични виртуелни водичи ће вам олакшати сналажење у изабраним музејима.

Бесплатан програм за обраду фотографија
<http://pixlr.com/>

На локацији pixlr.com налази се бесплатан програм за обраду фотографија путем Интернета. Програм је једноставан и лак за употребу. За једноставнију обраду слике довољно је неколико секунди. Програм је подржан на тринаест језика.



Национална географија за предшколце
<http://kidsblogs.nationalgeographic.com/littlekids/>



Национална географија за децу предшколског узраста је сајт намењен деци, родитељима и васпитачима. Садржи образовне игре, бојанке, видео клипове, као и одељак намењен научним експериментима за малишане.

Центар Georges Pompidou
<http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Accueil.nsf/tunnel?OpenForm>

Центар Georges Pompidou (сарађен 1971-1977) познат као Помпиду центар је комплекс у области Beaubourg 4. Због своје локације центар је локално познат као Бобур. У Центру је смештена велика јавна библиотека, највећи музеј савремене уметности у Европи и Центар за истраживање акустичне музике. На сајту центра можемо се упознати са комплетним активностима. Корисници сајта могу приступати различитим садржајима. Тако на сајту Музеја савремене уметности можемо приступити колекцији од преко 60 000 радова.



Визуелни речник
<http://www.visuwords.com/?word=bookv>

Visuwords™ је бесплатан визуелни мрежни енглески речник који подсећа на неуронске мреже.

Изузетно је ефектан и једноставан за употребу. За тражену реч проналази сва значења и односе са другим речима и концептима. Ако за претраживање Интернета користите Firefox можете га убацити у мени са алатима. Visuwords је погодан за наставнике, студенте и писце.



The Felt Source за предшколце
<http://www.thefeltsource.com/index.html>

Производи компаније *The Felt Source* намењени су предшколским установама, дечјим болницама, школама и учењу најмањих код куће. Производи су креирани у складу са високим стандардима за рад са децом узраста од 3 до 12 година.



Класична књижевност у pdf формату
<http://www.planetebook.com/>

Планета електронских књига (енг. *Planet eBook*) је сајт на коме можемо бесплатно преузети преко шестдесет књига класичне књижевности. Циљ сајта је да понуди мали

број квалитетних књига. Све књиге су у pdf формату. Могу се веома лако дистрибуирати и штампати.

Planet eBook



Уметничко-историјски музеј у

Бечу

<http://www.khm.at/>

Уметничко-историјски музеј (нем. Kunsthistorische Museum, КНМ) заједно са суседним Природњачким музејом отворен је 1891. Налог за изградњу музеја је дао цар Франц Јозеф I 1858. Саграђен је у стилу италијанске неоренесансе на бечком булевару Ринг. У музеју историје уметности се налазе уметничке колекције породице Хабзбург, посебно царева Фердинанда од Тирола, Рудолфа II и надвојводе Леополда Вилхелма. Збирка је посебно богата сликама фламанског, италијанског и немачког ренесансног сликарства. Годишње га посети више од милион и по туриста.



rrreichisches



Научите енглески језик

<http://www.tolearnenglish.com/cgi2/myexam/index.php>

На овом сајту можете проверити своје знање енглеског језика и унапредити га. Сајт садржи преко 9000 лекција и вежбања која су подељена у три нивоа: почетни, средњи и напредни.



Друштво математичара Србије

<http://www.dms.org.yu/index.php?action=about>

Друштво математичара Србије подстиче и координира активност својих чланова на остваривању заједничких циљева и задатака, у складу са Уставом, Законом о друштвеним организацијама и удружењима грађана и другим законским прописима. У остваривању ових циљева и задатака Друштво: доприноси напретку математичких и рачунарских наука, њихових примена и популаризацији ових наука; подстиче на научни и стручни рад своје чланове, помаже научна и стручна истраживања у области математике, рачунарства и њихових примена; бави се питањима наставе математике и рачунарства у основним школама, у средњим школама, на вишим школама и на факултетима и доприноси унапређењу те наставе; бави се откривањем, неговањем и развијањем обдарених младих математичара и програмера; бави се питањима статуса и за-

штите математике и математичара кроз одговарајуће организационе форме. Своје циљеве Друштво постиже: периодичним скуповима и састанцима на којима се приказују научни, стручни и педагошки радови и реферати о разним проблемима математичких и рачунарских наука и њихових примена; издавањем за своје чланове часописа и других публикација у области математичких и рачунарских наука; организовањем разних видова ваннаставних активности за младе математичаре и програмере (такмичења, летњих и зимских школа, циклуса предавања и сл.); сарађивањем са научним и образовним институцијама за математику и рачунарство, одговарајућим просветно-педагошким институцијама и другим радним и друштвеним организацијама; сарађивањем са сродним друштвима на територији Србије и са сродним друштвима у другим земљама; кроз активну сарадњу са синдикатима, коморама и сличним организацијама просветних радника; прикупљањем литературе из математике и рачунарства и њихових примена. У циљу остваривања заједничких потреба и интереса у Друштву се доносе програми и планови рада, помаже и подстиче стваралаштво.

Друштво математичара Србије
Република Србија

О ДМС-у СЕМИНАРИ ТАКМИЧЕЊА ПУБЛИКАЦИЈЕ

Основни подаци о ДМС-у.



Руководство Дру

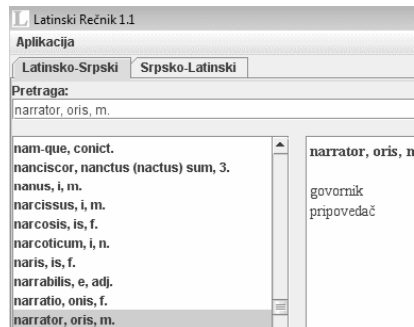
Мисија и визија,

Историја Друшт

Латинско-српски речник

<http://latinskirecnik.110mb.com/>

Латински речник 1.1 представља бесплатан (freeware) софтвер за претраживање латинских речи и добијање превода на српски језик као и претраживање српских речи и добијање превода на латински језик. Веома је једноставан за коришћење и брзо преводи тражене речи. Латински речник је направљен у Јава развојном окружењу и стога је могуће га користити у оперативним системима Windows / Linux / Mac OS... и осталим системима на којима је инсталиран JRE (Java Runtime Environment), минимум верзија 1.6.



Музеј савремене уметности у

Новом Саду

<http://www.msuv.org/index.htm>

Основан је као Галерија савремене ликовне уметности одлуком Скупштине АП Војводине 1. фебруара 1966. године. Основна делатност Музеја јесте да сакупља, чува, изучава и излаже пре свега дела модерне и савремене ликовне уметности у Војводини. У музејском фонду налазе се уметничке збирке слика, скулптура, графика и цртежа, концептуалне уметности и дела нових/проширених медија друге половине XX века у Војводини. У музејском фонду је и не-

колико великих донација војвођанских уметника: уметничког пара VERBUMPROGRAM (Р. Кулић, V. Mattioni), Стојана Трумића, Душана Миловановића, Милете Виторовића, Милана Керца, Зорана Петровића, Богомила Карлавариса, Анкице Опрешника, Бошка Петровића. Библиотека и Одсек документације располажу обимним књижним фондом и стручно обрађеном грађом релевантном за проучавање уметничких збивања у периоду којим се Музеј бави.



Музеј од оснивања нема простор за своје делатности, па тако ни за приређивање повремених изложби, као ни за излагање сталне поставке савремене уметности. У току је разрада инвестиционе пројектне документације за комплекс зграда Музеја савремене уметности Војводине. Усељење у нове радне просторе је планирано за септембар 2012. године, а 1. фебруара 2013. године, на 47. годишњицу оснивања, планирано је отварање врата публици.

Природњачки музеј у Београду

<http://www.nhmbco.rs/>

[pocetna.1.html](http://www.nhmbco.rs/pocetna.1.html)

Природњачки музеј у Београду је једна од најстаријих српских националних установа. У Србији је

једини музеј такве врсте, а по богатству и разноврсности примерака, постигнутим резултатима у области музеологије и науке, један је од водећих природњачких музеја у југоисточној Европи. Званично је основан 1895. године, као Јестаственички музеј српске земље. У привременом простору чува се природна и културна баштина у 117 природњачких збирки, са приближно 1500000 различитих примерака из Србије, Балканског полуострва, али и из целог света. По броју примерака издвајају се: минералозна, петролошка, збирке фосилних и рецентних мекушаца, инсеката, птица, сисара, као и Генерални хербаријум Балканског полуострва, које имају велику научну и музеолошку вредност. Природњачки музеј поседује једну од најстаријих и најбогатијих стручних библиотека на Балкану. Природњачки музеј нема сталну поставку, а изложбена активност, промоције, презентације и стручни скупови одвијају се у галерији на Калемегдану. Педагошко-пропаганда служба музеја остварује интензивну сарадњу са са бројним школама Србије и са децом свих узраста.



др Мирослава Ристић

Училишњски факултет, Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

inovacije@uf.bg.ac.rs



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Фонти и обим. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти уз наслов треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

Основни шекси. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и препорукама за даља истраживања или за праксу.

Референце у тексту. На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Табеле, графיקони, схеме, слике. Табеле и графיקони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Слике треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графיקони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p < .001$ или $F(1,9)=25,35$, $p < .001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноће и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 1999а, 1999б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.