

UČENJE I POUČAVANJE STRANIH JEZIKA

Uredile

Vesna Bagarić Medve i Višnja Pavičić Takač



UČENJE I
POUČAVANJE
STRANIH JEZIKA

Uredile

Vesna Bagarić Medve i Višnja Pavičić Takač

Nakladnik:
Filozofski fakultet Osijek

Za nakladnika:
izv. prof. dr. sc. Ivan Trojan

Recenzenti:
prof. dr. sc. Adisa Imamović
prof. dr. sc. Blaženka Filipan-Žignić

Lektura:
izv. prof. dr. sc. Ana Mikić Čolić

Priprema i tisak:
Krešendo, Osijek

© Autori i Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način
reproducirati bez nakladnikova pismenog dopuštenja.

ISBN 978-953-314-191-6

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem 150729015.

Filozofski fakultet
Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

UČENJE I POUČAVANJE STRANIH JEZIKA

Uredile
Vesna Bagarić Medve i Višnja Pavičić Takač



FILOZOFSKI FAKULTET

Osijek, 2023.

SADRŽAJ

Predgovor	9
O urednicama	13
O autorima	14
I	
Glotodidaktika kao znanstvena disciplina	21
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
II	
Čimbenici koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika	47
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
Dob i učenje stranih jezika	51
<i>Antonija Šarić i Mirna Erk</i>	
Inteligencija i jezična nadarenost u učenju stranih jezika	73
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
Jezična svjesnost	87
<i>Ivana Šarić Šokčević</i>	
Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje	103
<i>Manuela Karlak i Višnja Pavičić Takač</i>	
Stilovi učenja stranih jezika	121
<i>Draženka Molnar</i>	
Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika	145
<i>Manuela Karlak</i>	
Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okružje	169
<i>Ninočka Truck-Biljan</i>	
III	
Ciljevi nastave stranih jezika	201
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija	209
<i>Vesna Bagarić Medve</i>	

Pristupi i metode poučavanja stranih jezika	229
<i>Ana Keglević Blažević</i>	
IV	
Poučavanje izgovora u nastavi stranih jezika	249
<i>Ivana Marinić</i>	
Vokabular u nastavi stranih jezika	267
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
Gramatika u nastavi stranih jezika	293
<i>Leonard Pon</i>	
Razvoj međukulturne kompetencije u nastavi stranih jezika	315
<i>Ivana Šarić Šokčević i Milica Sabo</i>	
V	
Jezične vještine u nastavi stranih jezika	333
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
Vještina slušanja u nastavi stranih jezika	337
<i>Višnja Pavičić Takač</i>	
Vještina čitanja u nastavi stranih jezika	361
<i>Ninočka Truck-Biljan i Vesna Bagarić Medve</i>	
Vještina govorenja u nastavi stranih jezika	379
<i>Ksenija Benčina</i>	
Vještina pisanja u nastavi stranih jezika	397
<i>Vesna Bagarić Medve i Ninočka Truck-Biljan</i>	
VI	
Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika	419
<i>Tanja Gradečak</i>	
Vrednovanje u nastavi stranih jezika	451
<i>Vesna Bagarić Medve i Ivana Škarica</i>	
Jezični ispiti u nastavi stranih jezika	461
<i>Vesna Bagarić Medve</i>	

VII

Interakcija u nastavi stranih jezika	503
<i>Vesna Bagarić Medve</i>	
Prvi jezik u nastavi stranih jezika	517
<i>Mirna Erk</i>	

VIII

Mediji u nastavi stranih jezika	535
<i>Melita Aleksa Varga i Vlatka Ivić</i>	
Književnost u nastavi stranih jezika	557
<i>Lana Mayer</i>	
Dramske tehnike u nastavi stranih jezika: primjer improvizacije	575
<i>Željka Flegar</i>	
Strani jezik za posebne namjene	589
<i>Dubravka Kuna i Ivanka Ferčec</i>	
Prevođenje u nastavi stranih jezika	605
<i>Marija Omazić i Sanja Cimer Karaica</i>	

IX

Planiranje nastave stranih jezika	621
<i>Ninočka Truck-Biljan</i>	
Kazalo pojmova	651
Index	657
Sachregister	661

PREDGOVOR

Kada je 1988. godine prof. dr. sc. Elvira Petrović objavila knjigu *Teorija nastave stranih jezika* i namijenila ju prije svega studentima stranih jezika na nastavničkim fakultetima, nije očekivala da će taj sveučilišni priručnik tijekom više desetljeća biti polazni, a često i osnovni izvor informacija o učenju i poučavanju stranih jezika studentima na nastavničkim studijima stranih jezika u Republici Hrvatskoj, ali i regiji. Štoviše, u predgovoru se navedene knjige ističe kako „priručnik nije zamišljen kao potpuni i jedini izvor znanja za studente o teoriji nastave stranih jezika, već više kao poticaj za razmišljanje i diskusiju o pojedinačnim pitanjima, relevantnima za nastavu stranih jezika“ (Petrović 1988: 5). No ta je knjiga postala i više od toga. Osim studenata, njome su se služile generacije mladih nastavnika tijekom pripreme za polaganje stručnih ispita, ali i iskusnih nastavnika stranih jezika koji su se s vremena na vrijeme vraćali tom priručniku kako bi se podsjetili određenih teorijskih polazišta kojima bi objasnili svoja iskustva u poučavanju ili u njima našli potkrjepu svojih promišljanja o učenju i poučavanju stranih jezika.

Svjesna razvoja spoznaja o učenju i poučavanju stranih jezika, prof. dr. sc. Elvira Petrović nakon umirovljenja u našim je razgovorima o stručnim i znanstvenim temama često isticala kako bi bilo dobro da studenti budu upoznati i s tim novijim spoznajama koje nisu obuhvaćene njezinim priručnikom, sugerirajući nam pritom da je na nama – sveučilišnim nastavnicima – da im ta znanja pružimo ne samo u vidu predavanja, nego i u vidu preglednih znanstvenih i stručnih djela. Ideju i poticaj za nastanak ove knjige dala je, dakle, prof. dr. sc. Elvira Petrović, naša mentorica, koja je ne samo nas, urednice ove knjige, nego i mnoge naše kolege, doktorande i studente, neposredno i posredno, usmjeravala u našem znanstvenom i stručnom djelovanju. U tom smo našem širokom „osječkom krugu primijenjenih lingvista“ pronašli autore radova za ovu knjigu koju posvećujemo upravo prof. dr. sc. Elviri Petrović kao posebnu zahvalu za doprinos koji je dala razvoju glotodidaktike i obrazovanju nastavnika stranih jezika.

Knjiga se izborom tema i sadržaja naslanja na knjigu *Teorija nastave stranih jezika*, ali je i znatno proširuje. Razlog tomu ne leži samo u bogatstvu novih spoznaja do kojih su došli znanstvenici koji se bave proučavanjem tema vezanih uz učenje, usvajanje i poučavanje stranih jezika u okviru primijenjene lingvistike, nego i u tome koga bi te spoznaje mogle zanimati. U vezi s potonjim smatramo da bi knjiga, uz neke postojeće šire prikaze određenih tema koje se obrađuju u ovoj knjizi, mogla biti korisno čitalačko štivo studentima diplomskih studija stranih jezika nastavničkog smjera i srodnih diplomskih,

ali i poslijediplomskih studija u pripremi za polaganje ispita određenih obveznih i izbornih predmeta. Mladi nastavnici stranih jezika kojima predstoji polaganje stručnih ispita, ali i svi drugi nastavnici stranog jezika također će u ovoj knjizi naći odgovore na mnoga pitanja relevantna za učenje i poučavanje stranih jezika. Knjiga bi mogla zanimati i sve one koji se u okviru svog profesionalnog djelovanja neizravno dotiču tema učenja, usvajanja i poučavanja stranog jezika, kao i one koji uče strane jezike i tijekom tog procesa stječu iskustvene spoznaje koje im nameću brojna pitanja i na koja traže odgovore. Ova će im knjiga zasigurno rasvijetliti ne samo proces učenja i usvajanja jezika nego i proces poučavanja, tj. nastavnikove postupke u tom procesu.

Knjiga obuhvaća niz od 32 poglavlja koja su raspoređena u devet dijelova. Iako ti dijelovi knjige sadrže tematski uže povezana poglavlja, svako je poglavlje tako oblikovano da se može čitati neovisno o drugim poglavljima i dijelovima knjige. Na početku svakog poglavlja navodi se što čitatelj može očekivati da će nakon čitanja teksta poglavlja znati ili moći učiniti u pogledu učenja i poučavanja stranih jezika.

U prvom, uvodnom dijelu knjige čitatelji se upoznaju s predmetom proučavanja glotodidaktike, temeljnim pojmovima te odnosom glotodidaktike sa srodnim znanstvenim disciplinama.

Drugi dio knjige obuhvaća osam poglavlja u kojima se raspravlja o unutarnjim i vanjskim čimbenicima koji utječu na učenje, a time i poučavanje stranih jezika. U tom se dijelu posebno detaljno objašnjava uloga sljedećih unutarnjih čimbenika: dobi, inteligencije, jezične nadarenosti, jezične svjesnosti, strategija učenja i samoreguliranog učenja, stilova učenja, motivacije i nekih afektivnih čimbenika kao što su stavovi i vjerovanja, atribucije, samopouzdanje, strah od jezika, spremnost na komunikaciju i dosada. U pogledu vanjskih čimbenika opširan se osvrt daje na ulogu nastavnika, nastavnih materijala i nastavnog okružja u učenju i poučavanju stranih jezika.

U trećem se dijelu knjige, koji čine tri poglavlja, raspravlja o ciljevima nastave stranih jezika, a u vezi s njima posebno o komunikacijskoj kompetenciji i međukulturnoj kompetenciji. Taj dio knjige zaokružuje dijakronijski pregled pristupa i metoda poučavanja stranih jezika.

Fokus je četvrtog dijela knjige na jezičnim znanjima. Četiri skupine jezičnih znanja – izgovor, gramatika, vokabular i međukulturna znanja – obrađuju se u pojedinačnim poglavljima u kojima se posebna pozornost posvećuje postupcima i tehnikama uvođenja, objašnjavanja, uvježbavanja, utvrđivanja i ponavljanja/kontrole usvojenosti raznih aspekata navedenih jezičnih znanja.

Slijedi peti dio knjige posvećen jezičnim vještinama. Nakon uvodnog poglavlja u kojem se određuju i razgraničavaju četiri jezične vještine – slušanje, čitanje, govorenje i pisanje – slijede poglavlja u kojima se pruža detaljan osvrt na svaku pojedinu jezičnu vještinu i načine njezina razvoja u nastavi stranih jezika.

Tri poglavlja koja su obuhvaćena šestim dijelom knjige donose, prvo, uvid u pogreške u učenju stranih jezika, njihove uzroke te pristupe ispravljanju i analizi pogrešaka u nastavi stranih jezika, zatim u sastavnice i vrste vrednovanja i, na kraju, u vrste jezičnih ispita i zadataka te njihov razvoj i primjenu.

Sedmi dio knjige čine dva poglavlja kojima je zajednički nazivnik interakcija. Nakon poglavlja u kojem se uvodi pojam interakcije, interakcijske kompetencije te daje pregled obilježja i spoznaja o razrednoj interakciji, slijedi poglavlje u kojem se opširno osvrće na jedno od obilježja razredne interakcije u nastavi stranih jezika – uporabu prvog jezika s posebnim naglaskom na spoznaje o ulozi i učinkovitoj uporabi prvog jezika u učenju i poučavanju stranog jezika.

Osmi dio knjige obuhvaća niz od šest poglavlja u kojima se obrađuju dodatne teme relevantne za učenje i poučavanje stranih jezika. Taj niz započinje poglavljem o vrstama medija i njihovoj primjeni u nastavi. Potom slijedi poglavlje o književnosti u nastavi stranih jezika u kojem se navode argumenti za primjenu književnih tekstova u nastavi stranih jezika, kriteriji za odabir književnih tekstova i primjeri rada s književnim tekstom na stranom jeziku. Poglavlje o dramskim tehnikama u nastavi stranih jezika donosi niz zanimljivih dramsko-improvizacijskih aktivnosti. U poglavlju kojemu je tema strani jezik za posebne namjene daje se uvid u karakteristike (nastave) stranog jezika za posebne namjene na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini. Sljedeće se poglavlje bavi ulogom, doprinosom i primjenom prevođenja u nastavi stranog jezika.

Zadnji, deveti dio knjige donosi poglavlje o planiranju nastave koje ujedno zaokružuje cijelu knjigu. U tom je poglavlju naglasak na načelima planiranja nastave i koracima u pripremanju nastavne jedinice.

Potrebno je napomenuti da se nazivi teorija, hipoteza, metoda, pristupa, ključni pojmovi te jezični primjeri u knjizi daju na engleskom i/ili njemačkom jeziku. I kazalo pojmova na hrvatskom jeziku prate kazala pojmova na engleskom i njemačkom jeziku. Unatoč usmjerenosti na ta dva strana jezika, knjiga je tako koncipirana da se njome mogu koristiti korisnici i drugih stranih jezika, budući da im nazivi, pojmovi i primjeri na engleskom i njemačkom jeziku mogu poslužiti kao orijentacija i pomoć u nalaženju ekvivalenata u nekom drugom stranom jeziku.

Na kraju, ovu smo knjigu uspjele dovesti od ideje do realizacije samo zahvaljujući izvrsnoj suradnji s autorima pojedinih poglavlja kojima i ovim putem još jednom iskreno zahvaljujemo.

Urednice

O UREDNICAMA

VESNA BAGARIĆ MEDVE redovita je profesorica na Katedri za primijenjenu lingvistiku Odsjeka za njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost na Pedagoškom fakultetu u Osijeku, a magistrirala i doktorirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Svoj je znanstveni interes otpočetak karijere usmjerila na istraživanja jezične svjesnosti i razvoja komunikacijske kompetencije u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima. Dugi je niz godina bila posvećena izradi i recenziranju ispita iz Njemačkog jezika i Engleskog jezika na državnoj maturi. Posljednjih je pet godina svojeg znanstvenog rada posvetila istraživanju koherencije i kohezije u pisanim tekstovima na prvom i stranom jeziku. Do sada je objavila preko 50 znanstvenih i stručnih radova, održala izlaganja na niz međunarodnih i domaćih konferencija te vodila ili koordinirala nekoliko znanstvenih istraživačkih projekata. Bivša je urednica časopisa „Strani jezici“.

VIŠNJA PAVIČIĆ TAKAČ redovita je profesorica na Katedri za primijenjenu lingvistiku Odsjeka za engleski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost u Osijeku, a magistrirala i doktorirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Na Odsjeku za engleski jezik i književnost Filozofskog fakulteta predaje niz kolegija u okviru diplomskog studija nastavničkog usmjerenja te nekoliko kolegija na doktorskim studijima Sveučilišta u Zagrebu i Osijeku. Njezini znanstveni interesi uključuju individualne čimbenike u ovladavanju inim jezicima, osobito strategije učenja, zatim komparativna istraživanja sastavnica komunikacijske kompetencije te obrazovanje nastavnika. Objavila je više od 60 znanstvenih radova, tri autorske i četiri uredničke knjige. Izlagala je na više od 50 znanstvenih skupova u inozemstvu i u Hrvatskoj, te sudjelovala kao voditeljica ili istraživačica u dvanaest nacionalnih i međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata. Bila je glavna urednica časopisa „Strani jezici“. Članica je uređivačkih odbora časopisa „Jezikoslovlje“, „Strani jezici“ i „Explorations in English Language and Linguistics“. Bila je stručna recenzentica za ispite iz Engleskog jezika na državnoj maturi pri NCVVO-u. Članica je ispitne komisije MZOS-a za stručne ispite učitelja engleskog jezika za područje istočne Hrvatske.

O AUTORIMA

MELITA ALEKSA VARGA izvanredna je profesorica na Odsjeku za njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku, gdje radi od 2003. godine. Na diplomskom studiju njemačkog jezika i književnosti, nastavničko usmjerenje, izvodi nastavu iz kolegija koji se bave usvajanjem i učenjem njemačkog kao stranog jezika te metodikom nastave njemačkog jezika. Autorica je više od osamdeset znanstvenih i stručnih radova te sveučilišnog udžbenika „Nastava stranog jezika u ranoj školskoj dobi“. U više je navrata održala pozvana predavanja na županijskim i državnim skupovima učitelja njemačkog jezika, a od 2011. je godine članica državnog povjerenstva za provedbu stručnih ispita u Osječko-baranjskoj županiji.

KSENIJA BENČINA stjecala je svoje nastavničko iskustvo kao profesor engleskog i njemačkog jezika u osnovnim i srednjim školama gdje je uz izravan rad s učenicima bila i mentor studentima na metodičkim vježbama. Od 2008. radi na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku kao viša lektorica za engleski jezik. Uz opći engleski jezik, predaje kolegije Jezične vježbe engleskog jezika i Govorne vježbe engleskog jezika koji su usmjereni na razvijanje različitih vidova komunikacijske kompetencije.

SANJA CIMER KARAICA docentica je na Odsjeku za njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Predaje, između ostalog, na diplomskom prevoditeljskom studiju (kolegije iz književnog prevođenja, psiholingvistike i pojedinačne kolegije iz stručnog prevođenja). Njezin znanstveni rad usmjeren je na proučavanje prevođenja, uglavnom književnog, te na kulturološke odnose između njemačkog i hrvatskog govornog područja vidljive kroz prevođenje.

MIRNA ERK docentica je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, gdje izvodi kolegije Teorije učenja i usvajanja jezika, Rano učenje engleskog jezika i Metodičke vježbe engleskog jezika. Najviše istražuje, piše i izlaže o temama iz područja ranog ovladavanja stranim jezikom baveći se različitim unutarnjim i vanjskim čimbenicima i njihovim utjecajem na uspješno ovladavanje u ranom i srednjem djetinjstvu. Područja su njezina interesa i razvoj višejezičnosti u svakoj životnoj dobi i održivost pretpostavke o kritičnom razdoblju za ovladavanje nematerinskim jezicima. Aktivna je na stručnoj razini nastojeći doprinijeti unaprjeđenju nastavne prakse temeljem implikacija suvremenih spoznaja o učenju i poučavanju.

IVANKA FERČEC radi kao viša predavačica na Fakultetu elektrotehnike, računarstva i informacijskih tehnologija Osijek, gdje na preddiplomskom sveučilišnom i stručnom studiju predaje tehnički engleski jezik, a na poslijediplomskom sveučilišnom studiju elektrotehnike i računarstva održava dio radionice Academic Writing. Prevodi i lektorira radove koji se objavljuju u trima međunarodnim znanstvenim časopisima. Bavi se znanstvenim i tehničkim prevođenjem, engleskim i njemačkim jezikom za posebne namjene i računal-

no potpomognutim učenjem. Članica je nekoliko organizacijskih odbora međunarodnih konferencija, znanstvenog i savjetodavnog odbora međunarodne ESP konferencije (Niš), znanstvenog odbora udruge IESPTA (International ESP Teachers' Association) te nekoliko strukovnih udruga.

ŽELJKA FLEGAR izvanredna je profesorica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku gdje izvodi nastavu i bavi se znanstveno-istraživačkim radom iz područja književnosti, medija i dramske umjetnosti na engleskom jeziku. Na Sveučilištu u Klagenfurtu 2004. obranila je doktorsku disertaciju pod nazivom „Public Speaking Anxiety (PSA) and Improvisational Theater“. Objavljuje radove o primjeni dramskih tehnika u nekazališnom kontekstu i nastavi stranog jezika te izlaže na međunarodnim znanstvenim skupovima. Vodi kolegij Improvizacijski teatar na Poslijediplomskom specijalističkom studiju Kreativne terapije Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku. Autorica je knjige „Kazališna improvizacija, jezik i komunikacija“ (2016).

TANJA GRADEČAK predaje više lingvističkih kolegija na Odsjeku za engleski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Osijeku, između ostalog i Analizu pogrešaka u nastavi stranog jezika na diplomskom nastavničkom studiju engleskog jezika. Područja su njezina interesa morfologija, sintaksa i kognitivna lingvistika, a bavi se i istraživanjem akademskog engleskog jezika. Autorica je više znanstvenih radova, udžbenika i rječnika. Usavršavala se na Sveučilištima Corvinus u Budimpešti te Birmingham i Brighton. Samostalno je vodila projekt UNIOS-a Analiza međusobnih utjecaja hrvatskog i engleskog jezika u kontekstu suvremenog računalnog okruženja, a kao suradnica sudjelovala je u više znanstvenih i stručnih projekata.

VLATKA IVIĆ diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost u Osijeku. Radi na Filozofskom fakultetu u Osijeku na Odsjeku za engleski jezik i književnost kao viša lektorica. Studira na poslijediplomskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole. Predavala je engleski i njemački jezik u II. gimnaziji Osijek. Dugo godina surađuje s izdavačkom kućom Školska knjiga kao autor udžbenika i vježbenica. Kao INSET instruktor i trener u sklopu projekta Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje drži radionice kolegama na području Hrvatske. Područje zanimanja joj je metodika nastave stranih jezika, moderne tehnologije u nastavi te razvoj kritičkog mišljenja.

MANUELA KARLAK docentica je na Odsjeku na njemački jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Osijeku, a trenutno je voditeljica Katedre za primijenjenu lingvistiku. Predaje brojne lingvističke i primijenjenolingvističke kolegije. Njezini istraživački interesi vezani su ponajprije za primijenjenu lingvistiku. Njezin je doktorski rad obuhvaćao odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku, a objavila je i znanstvene radove iz tog područja.

ANA KEGLEVIĆ BLAŽEVIĆ magistra je edukacije engleskog jezika i književnosti i njemačkog jezika i književnosti od 2015. godine. Zaposlena je kao asistentica na Katedri za primijenjenu lingvistiku na Odsjeku za njemački jezik i književnost Filozofskog

fakulteta u Osijeku. Na preddiplomskom i diplomskom studiju izvodi nastavu iz kolegija Morfologija neglagolskih vrsta riječi u suvremenom njemačkom jeziku, Leksikologija i leksikografija te Izrada nastavnih materijala. Njezina polja interesa uključuju frazeologiju, paremiologiju i glotodidaktiku. Poslijediplomski studij germanistike upisuje 2017. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mariboru te se u doktorskom radu bavi kontrastivnom analizom njemačkih i hrvatskih kolokacija.

DUBRAVKA KUNA zaposlena je kao viša predavačica na Katedri za zajedničke sadržaje Filozofskog fakulteta u Osijeku gdje na preddiplomskim studijima izvodi nastavu iz kolegija Engleski za društvene i humanističke znanosti. Područja su njezina interesa sintaksa, leksikologija i leksikografija u engleskom kao stranom jeziku struke, metodika nastave te analiza diskursa. Autorica je više stručnih i znanstvenih radova te recenziranih nastavnih materijala. Radove je izlagala na skupovima u zemlji i inozemstvu te sudjelovala u brojnim nacionalnim i međunarodnim programima stručnog usavršavanja u području engleskog za (posebne) akademske namjene.

IVANA MARINIĆ diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost u Osijeku. Radila je kao učiteljica engleskog jezika u OŠ Ljudevita Gaja u Osijeku. Osim stečenog iskustva u poučavanju engleskog jezika, bavila se i dramskom pedagogijom i obrazovanjem djece s posebnim potrebama. Trenutno je docentica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, na kojem radi od 2008. godine. Između ostalog, predaje Fonologiju engleskog jezika, Govorne vježbe engleskog jezika i Govor i izgovor u ranom učenju engleskog jezika. Jedna je od autorica udžbenika „Footsteps“ za engleski jezik od petog do osmog razreda osnovne škole u izdanju Školske knjige, Zagreb.

LANA MAYER diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku i doktorirala iz područja njemačke književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od 2004. godine radila je kao asistentica, viša asistentica i docentica na Fakultetu odgojnih i obrazovnih znanosti u Osijeku gdje je izvodila nastavu njemačkog i engleskog jezika i književnosti. Na Filozofskom fakultetu u Osijeku kao vanjska suradnica izvodila je nastavu Njemačke dječje književnosti i Metodiku dječje književnosti. Književnost i posebice dječja književnost u fokusu su njezinih znanstvenih radova. Od rujna 2021. godine živi u Stuttgartu, gdje radi u području političkog i građanskog odgoja i obrazovanja.

DRAŽENKA MOLNAR docentica je na Katedri za primijenjenu lingvistiku Odsjeka za engleski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Osijeku. Nakon završenog studija Engleskog jezika i književnosti i Njemačkog jezika i književnosti, radi u nekoliko osnovnih škola i na Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Od 2003. započinje s radom na Filozofskom fakultetu, gdje na diplomskom studiju nastavničkog usmjerenja izvodi nastavu iz kolegija Metodika nastave engleskog jezika, Stilovi i strategije učenja stranog jezika, Elementi kulture i civilizacije u nastavi engleskog jezika i Nastava engleskog jezi-

ka u ranoj školskoj dobi. Sudionica je međunarodnih konferencija i projekata, autorica je više znanstvenih i stručnih radova te sveučilišnog udžbenika „Nastava stranoga jezika u ranoj školskoj dobi“.

MARIJA OMAZIĆ, redovita profesorica, osnivačica je i voditeljica diplomskog studija prevođenja na Filozofskom fakultetu u Osijeku, gdje je nositeljica kolegija Osnove simultanog prevođenja, Osnove konsekvativnog prevođenja, Uvod u terminologiju, Prijevodne tehnologije i Prevoditeljska praksa. Sudjelovala je u radu triju europskih projekata: FP7 projekta Europske komisije MIME Mobility and Inclusion in Multilingual Europe, EU COST projekta LITHME Language in the Human-Machine Era i Jean Monet projekta LEULEX Language and EU Law Excellence. Bavi se istraživanjima iz područja frazeologije, korpusne lingvistike, kognitivne lingvistike i znanosti o prevođenju. Ima dugogodišnje prevoditeljsko iskustvo i aktivno se bavi konferencijskim prevođenjem.

LEONARD PON zaposlen je kao izvanredni profesor na Odsjeku za njemački jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Osijeku. Na studiju Njemačkog jezika i književnosti održava nastavu iz područja opće lingvistike i sintakse, kao i nastavu predmeta Povijest njemačkog jezika, Jezične promjene i Gramatika u nastavi njemačkog jezika. Njegovi dosadašnji znanstveno-istraživački interesi obuhvaćaju pitanja njemačke sintakse te aspekte gramatičke i diskursne kompetencije u ovladavanju njemačkim jezikom. Između ostalog, vodio je jednogodišnji projekt na sveučilišnoj razini iz područja gramatičke kompetencije, te je uz izlaganja na konferencijama objavio nekoliko radova na temu ovladavanja gramatikom njemačkog jezika (pitanje roda imenica, ovladavanje redom riječi itd.).

MILICA SABO diplomirala je engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Poslijediplomski studij pohađala je na Sveučilištu Friedrich Schiller u Jeni i specijalizirala se na polju metodike i didaktike poučavanja stranih jezika. Na istom je Sveučilištu i doktorirala. Diplomski i poslijediplomski rad pisala je na temu međukulturne kompetencije. Danas se bavi temama vrednovanja i ocjenjivanja jezičnih kompetencija na akademskoj razini, višejezičnosti i univerzalnim metodama poučavanja stranih jezika. Specijalizirala se i na polju hrvatskog kao drugog i stranog jezika.

ANTONIJA ŠARIĆ diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Osijeku, a na Poslijediplomskom sveučilišnom studiju Jezikoslovlje obranila je doktorsku disertaciju naslova „Razvojni slijed u usvajanju upitnih konstrukcija u međujeziku odraslog učenika engleskog jezika“. Zaposlena je kao izvanredna profesorica na Prehrambeno-tehnološkom fakultetu Osijek. Znanstveni radovi Antonije Šarić usmjereni su na proučavanje razvojnih obrazaca u međujeziku učenika drugog jezika te dob kao čimbenik pri usvajanju drugog jezika iz perspektive prednosti i ograničenja starijih i odraslih učenika te na različite elemente u nastavi stranog jezika iz područja prehrambene tehnologije.

IVANA ŠARIĆ ŠOKČEVIĆ završila je osnovnu školu i jezičnu gimnaziju u gradu Karlsruheu, SR Njemačka. Studij engleskog jezika i književnosti i njemačkog jezika i književnosti završila je na Filozofskom fakultetu u Osijeku, a na istom je fakultetu doktorirala na Poslijediplomskom sveučilišnom studiju Jezikoslovlje. Radno je iskustvo prvo stekla kao nastavnica u osnovnoj i srednjoj školi, a od listopada 2016. godine zaposlena je na Odsjeku za njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Njezini su znanstveni interesi posebno vezani uz istraživačka područja jezične svjesnosti i međukulturnu kompetenciju.

IVANA ŠKARICA diplomirala je anglistiku i germanistiku na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Radi kao nastavnica engleskog i njemačkog jezika u Gimnaziji Nova Gradiška. Pohađala je Poslijediplomski stručni studij Glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu koji završava obranom završnog rada na temu usporedbe rezultata nestandardiziranog i standardiziranog vrednovanja u nastavi stranih jezika. Sudjeluje u raznim projektima vezanim uz nastavu stranog jezika u obrazovnom sustavu: autorica je srednjoškolskih udžbenika i priručnika, članica je stručnih radnih skupina za izradu ispita za vanjsko vrednovanje iz engleskog jezika, sudjeluje u kurikularnoj reformi u izradi kurikularnih dokumenata za njemački jezik te sudjeluje u aktivnostima profesionalnog razvoja nastavnika.

NINOČKA TRUCK-BILJAN zaposlena je kao viša predavačica na Katedri za zajedničke sadržaje Filozofskog fakulteta u Osijeku gdje predaje engleski i njemački jezik za humanističke i društvene znanosti. Između ostalog, održava nastavu iz kolegija Školska praksa na diplomskim studijima Engleskog jezika i književnosti te Njemačkog jezika i književnosti nastavničkog smjera te organizira provedbu praktičnog dijela prakse u osnovnim i srednjim školama. Osnovna su joj područja zanimanja glotodidaktika i metodika nastave engleskog i njemačkog jezika. Sudjelovala je na više znanstvenih i stručnih skupova u zemlji i inozemstvu. Autorica je nekoliko stručnih i znanstvenih radova. Ima dugogodišnje iskustvo u stručnom usavršavanju nastavnika stranih jezika.

I

GLOTODIDAKTIKA KAO ZNANSTVENA DISCIPLINA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- razlikovati prvi i ini, drugi i strani jezik
- objasniti razliku između učenja i usvajanja
- odrediti pojmove jezičnog unosa, prihvata i ostvaraja i njihove uloge u učenju jezika
- odrediti pojmove dvojezičnosti, višejezičnosti i mnogojezikičnosti
- navesti i objasniti vrste dvojezičnosti
- odrediti osobitost stranog jezika kao predmeta poučavanja
- definirati glotodidaktiku kao samostalnu znanstvenu disciplinu
- navesti glotodidaktici srodne znanosti i objasniti njihovu povezanost tijekom povijesti
- odrediti odnos između glotodidaktike i metodike nastave stranog jezika
- opisati glotodidaktiku kao suvremenu interdisciplinarnu znanost

1. Uvod

Učenje stranih jezika danas je postalo sastavnim dijelom obveznog, izbornog i cjeloživotnog obrazovanja svakog pojedinca. Suvremeni čovjek strane jezike uči zbog različitih razloga, ali uvijek s točno određenim ciljevima. Iako postoje različiti oblici učenja, najčešće se ipak strani jezici uče u formalnom, organiziranom okružju koje uključuje nastavnika i skupinu učenika kao sudionike u procesu poučavanja i učenja. Zbog toga poučavanje stranih jezika ne može biti prepušteno nasumičnim idejama, intuiciji i pokušajima pojedinog nastavnika, nego mora biti vođeno određenim teorijskim načelima. U ovom poglavlju najprije ćemo objasniti pojmove drugi, strani i ini jezik, odrediti pojmove dvojezičnosti i višejezičnosti te se osvrnuti na osobitosti stranog jezika kao predmeta poučavanja. Nakon toga odredit ćemo glotodidaktiku kao znanstvenu disciplinu i opisati njezin razvoj u suodnosu sa srodnim znanstvenim disciplinama. Taj će opis obuhvatiti i kratak prikaz odabranih teorija ovladavanja inim jezicima čije su postavke imale implikacije za glotodidaktiku i nastavu stranih jezika.

2. Prvi, drugi, strani i ini jezik

Jezik kao sredstvo komunikacije glavna je i neodjeljiva odlika čovjeka. Svako dijete, uz pretpostavku da je fizički i psihički zdravo, vrlo brzo počinje uočavati i razumijevati jezik koji ga okružuje, a zatim i rabiti jezične elemente kako bi prenijelo neku poruku. Suvremeni način života koji uključuje snažno izražene dodire s različitim kulturama i jezicima, stvarne (npr. migracije i putovanja) i virtualne (putem suvremenih medija), donio je potrebu za znanjem više jezika. Bezbrojni su i međusobno vrlo raznoliki primjeri jezičnih biografija pojedinaca i ne čudi da je proučavanje slučajeva usvajanja različitih jezika pod raznim uvjetima i u raznovrsnim okružjima privuklo pozornost primijenjenih jezikoslovaca. Ti su jezici teorijski vrlo zanimljivi, a određivanje njihovih obilježja zauzima važno mjesto i u glotodidaktici jer mogu značajno utjecati na tijek i brzinu usvajanja i razinu postignuća. Stoga ćemo u tekstu koji slijedi dati kratak pregled najvažnijih pojmova iz domene usvajanja jezika.

U suvremenoj se literaturi za jezik koji dijete u ranoj dobi (između prve i pete godine života) kronološki prvi usvaja daje prednost nazivu **prvi jezik** (engl. *first language*, njem. *Erstsprache*) jer se time izbjegavaju višeznačnosti i nejasne granice između srodnih pojmova. Naime, uz prvi jezik, u literaturi nalazimo i pojmove materinski jezik (engl. *mother tongue*, njem. *Muttersprache*), rodni jezik ili primarni jezik koji se često rabe istoznačno, iako se njihova određenja mogu prilično razlikovati. Na primjer, materinski jezik ne mora nužno biti ni prvi jezik koji dijete usvoji, ni njegov primarni jezik ako ga definiramo kao jezik kojim pojedinac najlakše i najčešće komunicira (Medved Krajnović 2010). Jezike koje pojedinac usvaja nakon što je ovladao prvim jezikom naziva se **drugim jezikom** (engl. *second language*, njem. *Zweitsprache*). Taj se naziv rabi i za nadređeni pojam koji obuhvaća sve jezike koji pojedincu nisu prvi jezik, kao što su strani i treći (i svaki sljedeći) jezik, za što je u novije hrvatsko nazivlje uveden pojam **inog jezika** (Jelaska 2005). U znanstvenim se tekstovima često može naći i izraz ciljni jezik (engl. *target language*, njem. *Zielsprache*) u značenju jezika koji pojedinac uči ili jezik na koji se nešto prevodi.

Iz glotodidaktičke perspektive razlike između **stranog** i drugog jezika mogu biti izuzetno važne. One se odnose na sljedeća obilježja (prema Lightbown i Spada 2017, Petrović 1997):

1) Okružje u kojem se jezik usvaja.

Drugi se jezik usvaja u prirodnoj sredini u kojoj je pojedinac okružen izvornim govornicima s kojima stalno ulazi u interakciju u stvarnim životnim situacijama. Strani jezik uči se u okružju u kojem taj jezik nije jedan od jezika kojim se komunicira, a obično se odnosi na učenje jezika u formalno organiziranoj nastavi. Na primjer, ako je pojedinac, izvorni govornik nekog drugog jezika, emigrirao i spontano usvaja engleski jezik u

Irskoj, tada govorimo o engleskom kao drugom jeziku, ali ako ga uči u školi u Hrvatskoj, govorimo o engleskom kao stranom jeziku.

2) Jezični unos.

Jezični unos (engl. *input*, njem. *Input*) jest „jezik koji netko sluša ili prima i iz kojega može učiti” (Richards i Schmidt 2010: 286), odnosno jezik kojemu je pojedinac izložen. Bez jezičnog unosa ne može započeti jezični razvoj. Učenje jezika pretpostavlja uočavanje jezičnih pojava i postavljanje hipoteza o tome kako jezik funkcionira koje učenik na temelju informacija iz jezičnog unosa, osobito autentičnog, prihvaća ili odbacuje (Towell i Hawkins 1994).

Pojedinac ne može usvojiti sve ono čemu je izložen, nego samo jedan dio. Za dio jezičnog unosa koji pojedinac tijekom učenja opaža i prihvaća rabi se naziv **jezični prihvrat** (engl. *intake*, njem. *Intake*). Jezični se unos u drugom i stranom jeziku razlikuju i po kakvoći i po opsegu. Već iz same definicije drugog jezika proizlazi da je jezični unos kojem je pojedinac izložen u toj sredini zapravo iznimno bogat, neograničen i raznovrstan, dok je u učenju stranog jezika jezični unos strogo kontroliran te više ili manje ograničen, što u određenoj mjeri ovisi o ciljnom jeziku, odnosno o tome u kojoj je mjeri zastupljen u medijima ili učenik ima prilike sresti govornike ciljnog jezika. Na primjer, moguće je zamisliti da učenik francuskog jezika u Hrvatskoj francuski čuje samo u učionici i ako sam ne potraži dodatne izvore jezičnog unosa izvan nastave, njegova se izloženost francuskom jeziku može svesti na samo dva do tri školska sata tjedno. Slično je i s njemačkim jezikom, iako zbog velikog broja njemačkih turista učenik ipak može češće doći u dodir s govornicima njemačkog. Učenik je engleskog jezika u drukčijoj situaciji: engleski je jezik, iako u Hrvatskoj strani jezik, zbog svog statusa kao *lingua franca* u svijetu i sveopće prisutnosti u medijima, počeo i u nas poprimati neka obilježja drugog jezika. Učenik drugog jezika nema nadzor nad jezičnim unosom, dok je jezični unos stranom jeziku najčešće unaprijed planiran i propisan u skladu s iskustvima u nastavi, znanstveno-istraživačkim zaključcima te ciljevima i zadacima nastave. Tako predmetni kurikuli te nastavni planovi i programi stranih jezika propisuju izbor, količinu i redoslijed poučavanja jezičnog materijala, o čemu se više govori u različitim poglavljima u ovoj knjizi. Međutim, jezikom ne možemo ovladati ako ga samo primamo, odnosno ako ne pokušamo nešto reći ili napisati. Jezik koji učenik proizvede u govoru ili pismu naziva se **jezičnim ostvarajem** (engl. *output*, njem. *Output*). Jezični ostvaraj nužan je u uvježbavanju jer dovodi do automatizacije jezičnih struktura, ali i u podizanju učenikove svjesnosti o vlastitoj jezičnoj proizvodnji i o tome kako ciljni jezik funkcionira. Dakle, jezični unos i prihvrat te jezični ostvaraj imaju ključnu ulogu u ovladavanju inim jezikom (v. Medved Krajnović 2010).

3) Potreba za komunikacijom.

U prirodnoj sredini čovjek se mora služiti jezikom kako bi komunicirao sa svojom okolinom, obavljao zadatke i, zapravo, preživio. Potreba za komunikacijom osnovni je pokretač razvoja jezika. U kontekstu učenja stranog jezika nema stvarne potrebe za komunikacijom, osobito ako svi učenici i nastavnik govore istim prvim jezikom, kao što je to u pravilu slučaj u Hrvatskoj. Komunikacijske situacije u nastavi umjetno su stvorene u cilju simuliranja jezičnih situacija.

4) Povratna informacija i ispravljanje pogrešaka.

Jezične su pogreške nezaobilazna i prirodna pojava tijekom ovladavanja jezikom (v. poglavlje *Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika*). Kod djeteta koje usvaja prvi jezik radi se o tzv. razvojnim pogreškama koje roditelji najčešće ne ispravljaju jer ispravljanje nema učinka na proces jezičnog razvoja. Takve pogreške uslijed izloženosti jezičnom unosu s vremenom nestaju iz djetetova govora. Sličan je tijek razvoja drugog jezika. Ako izvorni govornik razumije sugovornika, neće ga ispravljati bez obzira na eventualne pogreške. Uspješan prijenos namjeravane poruke služi kao povratna sprega. S druge strane, učenik se stranog jezika ne može osloniti na ograničeni jezični unos kojem je izložen kako bi ispravio pogreške. Stoga je u nastavi nužna povratna sprega koja obuhvaća pravilno provođenje ispravljanja pogrešaka.

5) Temeljni proces jezičnog razvoja.

Neki primijenjeni jezikoslovci zastupaju mišljenje da se temeljni procesi razvoja prvog, drugog i stranog jezika bitno razlikuju. Prvi se jezik razvija spontano i nesvjesno, bez obraćanja pozornosti na jezične oblike u prirodnim, stvarnim komunikacijskim situacijama, a to je djelomično tako i kod razvoja drugog jezika. Taj se proces naziva **usvajanjem** jezika (engl. *acquisition*, njem. *Erwerb/Erwerben*). Strani se jezik razvija svjesno u formalnim, organiziranim uvjetima i obilježava ga ispravljanje pogrešaka i obraćanje pozornosti na jezične oblike koji se uvode pojedinačno i postupno. Za taj se proces rabi naziv **učenje** (engl. *learning*, njem. *Lernen*). Dakle, možemo reći da prvi jezik nesvjesno usvajamo, drugi djelomično usvajamo i djelomično učimo, a strani svjesno učimo (Petrović 1997: 16). Razlikovanje procesa usvajanja i učenja teorijski je postavio Krashen (1982) u okviru teorije monitora (engl. *Monitor Model*, njem. *Monitor-Model*), o čemu će više riječi biti kasnije u ovom poglavlju. Međutim, istraživanja su pokazala da strogo razlikovanje usvajanja i učenja nije moguće jer oba procesa supostoje ili se isprepliću tijekom jezičnog razvoja. I učenik stranog jezika može neke jezične elemente spontano i nesvjesno usvojiti, što se vjerojatno češće događa što učenik više napreduje u ciljnom jeziku. Tome može doprinijeti boravak u zemlji u kojoj se ciljni jezik govori, kontakt s izvornim ili drugim govornicima ili povećana izloženost jezičnom unosu (npr. čitanje autentičnih tekstova, slušanje jezičnih izvora putem suvremenih medija, igranje računalnih igara i sl.). Iako je ponekad u raspravama o jezičnom razvoju razlikovanje između

usvajanja i učenja korisno, oba se naziva često koriste i istoznačno. U hrvatsko je nazivlje uveden i nadređeni naziv **ovladavanje** (v. Jelaska 2007) koji obuhvaća i učenje i usvajanje pa se može odnositi i na situaciju u kojoj pojedinac ciljni jezik spontano usvaja u svakodnevnom životu u prirodnoj sredini, ali ga uči i u institucionaliziranoj sredini (npr. na tečaju u školi stranih jezika). Za ovladavanje inim jezikom uvedena je i kratica OVIJ.

6) Motivacija za učenje jezika.

Među čimbenicima koji utječu na ovladavanje inim jezikom često se kao najvažnija ističe motivacija. O teorijama i ulozu motivacije u ovladavanju inim jezikom detaljnije će se govoriti u poglavlju *Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika*, a ovdje ćemo pokušati odgovoriti na pitanje razlikuje li se motivacija za učenje drugog od motivacije za učenje stranog jezika. Da bi mogao živjeti u nekoj sredini pojedinac mora prihvatiti njezinu kulturu, obrasce ponašanja i komunikacije. Drugim riječima, mora postati dijelom te sredine. Pojedinac kod koga je ta želja snažno izražena, motiviran je i za učenje jezika te sredine. Prema Gardneru i Lambertu (1972), u tom se slučaju radi o integrativnoj motivacijskoj orijentaciji. S druge strane, učenik može biti i instrumentalno orijentiran, što znači da jezik uči kako bi mu poslužio za ostvarenje nekog cilja, poput pronalaženja posla ili veće plaće. Istraživanja motivacije u kontekstu učenja stranog jezika u Hrvatskoj (npr. Mihaljević Djigunović 1998) ukazala su na nešto drugačije motive: učenik može biti integrativno motiviran, ali čak snažniji motiv može biti želja za komunikacijom s govornicima ciljnog jezika (tzv. pragmatičko-komunikacijska motivacijska orijentacija) ili pozitivna percepcija jezika (tzv. afektivna motivacijska orijentacija). U tablici 1. zorno se prikazuju razlike između drugog i stranog jezika.

Tablica 1. *Prikaz razlika između drugog i stranog jezika*

	Drugi jezik	Strani jezik
<i>Okruženje</i>	ciljni jezik osnovno je sredstvo komunikacije	ciljni jezik nije osnovno sredstvo komunikacije
<i>Jezični unos</i>	neograničen	ograničen, strogo kontroliran
<i>Potreba za komunikacijom</i>	stvarna, neophodna	simulirana
<i>Ispravljanje pogrešaka</i>	samo ako narušava komunikaciju	neophodno
<i>Proces jezičnog razvoja</i>	usvajanje	učenje
<i>Motivacija</i>	integrativna	pragmatičko-komunikacijska

S obzirom na to da je ova knjiga namijenjena čitateljima u hrvatskom kontekstu u kojem se engleski, njemački i drugi jezici uglavnom uče kao strani te da ti jezici kao školski predmeti također nose naziv strani jezik, u naslovu knjige i najčešće u tekstovima poglavlja rabi se pojam strani jezik.

3. O dvojezičnosti i višejezičnosti

Usljed globalizacije, pokretljivosti stanovništva, ali i unapređivanja obrazovanja, sve je više pojedinaca na svijetu koji govore dvama, trima pa i većim brojem jezika. Dapače, prema nekim podacima takvih je govornika više od onih koje se služe samo jednim jezikom. Njihov mozak na drugačiji način pohranjuje i obrađuje jezik (Medved Krajnović 2010: 11) pa je tu činjenicu potrebno uzeti u obzir i u poučavanju stranog jezika. Zato ćemo se kratko osvrnuti na nekoliko ključnih pojmova.

Pojam **dvojezičnost**¹ (engl. *bilingualism*, njem. *Zweisprachigkeit*) može se odnositi na osobu koja se služi barem dvama jezicima (engl. *individual bilingualism*, njem. *individuelle Zweisprachigkeit*) ili na društvenu skupinu govornika, npr. na naciju ili manju skupinu u nekom zemljopisnom području (engl. *societal bilingualism*, njem. *gesellschaftliche Zweisprachigkeit*). Ako želimo naglasiti da se pojedinac ili društvena skupina služe trima ili većim brojem jezika, govorit ćemo o **višejezičnosti** (engl. *multilingualism*, njem. *Mehrsprachigkeit*). Primjer su višejezične zajednice države poput Nigerije, Gane ili Singapura. Uz višejezičnost, javlja se i pojam **mногоjezičnosti** (engl. *plurilingualism*, njem. *Vielsprachigkeit*). Iako se ponekad rabe istoznačno, ZEROJ (2005: 4) pojam mnogojezičnost povezuje s ponudom većeg izbora jezika u nekoj školi, poticanjem učenja više od jednog stranog jezika ili „reduciranjem dominantne uloge engleskog jezika u međunarodnoj komunikaciji”.

Danas gotovo svatko zna nekoliko riječi na nekom stranom jeziku, ali koju razinu komunikacijske kompetencije moramo imati da možemo govoriti o dvojezičnoj osobi? Definicije dvojezičnosti mogu se razlikovati upravo s obzirom na odgovor na to pitanje. Prema pristalicama tzv. maksimalne definicije, dvojezičan je govornik onaj koji ima jednaku razinu kompetencije u oba jezika, što se naziva **uravnoteženom dvojezičnošću** (engl. *balanced bilingualism*, njem. *ausgewogene Zweisprachigkeit*). S druge strane, zastupnici tzv. minimalne definicije smatraju da dvojezičnost određuje trenutak kada pojedinac može proizvesti cjelovite inojezične iskaze koji imaju značenje, na primjer ako može uspješno naručiti kavu (Johnson i Johnson 1999). Međutim, dvojezičnost ne možemo opisati kao „sve ili ništa” jer se radi o vrlo složenoj pojavi koju nije jednostavno odrediti. U stvarnosti je daleko više zastupljena **neuravnotežena** dvojezičnost. Istraživanja su pokazala kako se dva jezika uvijek po nečemu međusobno razlikuju, odnosno da je jedan jezik, zbog različitih razloga, uvijek dominantan. Često se pojedinac služi drugim jezikom samo u određenim situacijama pa to nazivamo **funkcionalnom** dvojezičnošću (Jelaska 2005). Ponekad pojedinac puno razumije, ali ne govori neki jezik pa se u tom slučaju radi o **pasivnoj** dvojezičnosti (engl. *passive bilingualism*, njem. *passive Zweisprachigkeit*). Nadalje, poznavanje samo nekoliko riječi u nekom jeziku ne može odrediti pojedinca kao govornika tog jezika. Suvremeno poimanje dvojezičnosti smje-

1 Hrvatsko nazivlje preuzeto iz Jelaska (2005).

stilo se između dvije krajnosti te se odnosi na „spodobnost komunikacijski učinkovite uporabe jezika” (Medved Krajinović 2010: 6).

Dvojezičnost koja se razvija do dvanaeste godine naziva se **rana**, a ako se razvija nakon toga **kasna** dvojezičnost. U slučaju rane dvojezičnosti možemo govoriti o **istovremenoj** (engl. *simultaneous bilingualism*, njem. *gleichzeitige/simultane Zweisprachigkeit*) ili **slijednoj** dvojezičnosti (engl. *successive/consecutive bilingualism*, njem. *sukzessive Zweisprachigkeit*). Istovremena dvojezičnost često rezultira visokom razinom jezične kompetencije u oba jezika gdje jedan jezik ne ugrožava drugi te se tada naziva **dodatnom dvojezičnosti** (engl. *additive bilingualism*, njem. *additive Zweisprachigkeit*). O slijednoj se dvojezičnosti radi kada pojedinac počne usvajati drugi jezik nakon treće godine života, odnosno nakon što je prvi jezik već u određenoj mjeri razvijen. Kasna se dvojezičnost smatra onom u kojoj razvoj drugog jezika počinje u šestoj godini života ili kasnije. Suprotna dodatnoj dvojezičnosti jest **odbojna dvojezičnost** (engl. *subtractive bilingualism*, njem. *subtraktive Zweisprachigkeit*). U slučaju dodatne dvojezičnosti jedan jezik ne ugrožava drugi, dok se odbojna dvojezičnost odnosi na situaciju u kojoj jedan jezik ugrožava drugi. Na primjer, pojedinac koji se doseli u novu inojezičnu sredinu počinje razvijati kompetenciju u drugom jeziku nauštrb kompetencije u prvom jeziku.

Uklopljena (engl. *acculturated bilingualism*, njem. *akkulturierte Zweisprachigkeit*) i **izdvojena** dvojezičnost (engl. *deculturated bilingualism*, njem. *dekulturierte Zweisprachigkeit*) pojmovi su koji se odnose na položaj jezika u društvenoj zajednici. U slučaju manjinske ili useljeničke zajednice koja govori svojim jezikom govorimo o uklopljenoj dvojezičnosti, a ako se radi o iseljeničkoj ili miješanoj obitelji koja se služi jezikom koji nije sredstvo komunikacije šire zajednice, govorimo o izdvojenoj dvojezičnosti.

Dvojezičnost se ne mora nužno odnositi na poznavanje inih jezika. Ponekad su unutar jednog jezika dijalektni idiomi toliko različiti od standardnog da se njihov govornik s pravom može smatrati dvojezičnim. Tu vrstu dvojezičnosti nazivamo **okomitom** (engl. *vertical bilingualism*, njem. *vertikale Zweisprachigkeit*), dok **vodoravna** dvojezičnost (engl. *horizontal bilingualism*, njem. *horizontale Zweisprachigkeit*) uključuje poznavanje dvaju različitih jezika.

Konačno, spomenimo i dvije vrste dvojezičnosti koje se zapravo odnose na teorije koje različito tumače kognitivnu organizaciju jezika. **Složena** dvojezičnost (engl. *compound bilingualism*, njem. *zusammengesetzte Zweisprachigkeit*) teorija je prema kojoj dvojezični govornik dvije riječi u dvama jezicima povezuje s jednom spoznajnom jedinicom, odnosno ima jedan sustav značenja. Na primjer, za dvojezičnog govornika engleskog i njemačkog jezika njemačka riječ *Zimmer* i engleska riječ *room* imaju isto značenje. Kod **usklađene** dvojezičnosti (engl. *co-ordinate bilingualism*, njem. *koordinierte Zweisprachigkeit*) govornik ima dva sustava: jedan za riječi u jednom, a drugi za riječi u drugom jeziku. Dakle, dvije prijevodne istoznačnice (*Zimmer* i *room*) odgovarale bi dvjema spoznajnim jedinicama, što znači da za dvojezičnog govornika nemaju potpuno jednako značenje.

4. Osobitosti stranog jezika kao predmeta poučavanja

Iako se nastava stranih jezika u određenim aspektima može usporediti s drugim nastavnim predmetima, uz nju je vezan čitav niz osobitosti zbog čega se razvila glotodidaktika – posebna znanstvena disciplina koja se bavi problematikom poučavanja i učenja stranog jezika u okvirima formalne nastave.

Kao i u drugim nastavnim predmetima, učenik stranog jezika usvaja nova znanja i vještine. Učenik uči vokabular i gramatičke strukture, usvaja izgovor i uči o elementima kulture i civilizacije ciljnog jezika. Međutim, učenje jezika nije samo učenje novih oblika, odnosno skupa riječi (i njihovih prijevodnih ekvivalenata) i gramatičkih struktura. Treba imati na umu da se jezikom, kao osnovnim sredstvom ljudske komunikacije, koristimo kako bismo ostvarili određenu komunikacijsku svrhu. Ona može obuhvaćati načine predočavanja svijeta (npr. vrijeme, mjesto, količina), djelovanja u kojima sudjelujemo (npr. radnje), raspoloženja, osjećaje i stavove, kao što su npr. vjerovanja, ljutnja ili dopuštenje (Broughton i sur. 1980). Načini na koje ciljni jezik izražava određenu svrhu, ali i općenito načini komuniciranja mogu se znatno razlikovati od učenikova materinskog jezika jer su snažno određeni specifičnim kulturološkim obrascima. Dakle, u stranom jeziku učenik mora ovladati vrlo složenim sustavom komunikacije, odnosno mora se osposobiti za uporabu jednog novog jezika u stvarnim životnim situacijama u kojima će izražavati svoje stvarne potrebe (Prebeg-Vilke 1977: 152). Pri tome mora znati prilagoditi poruku komunikacijskoj situaciji, komunikacijskoj svrsi, primatelju poruke i odnosu koji s njim ima. Uz sve navedeno, ono što treba posebno naglasiti jest da je ključna razlika između nastave stranog jezika i ostalih predmeta što je „strani jezik istodobno i predmet i sredstvo nastave” (Petrović 1997: 6).

Sam je proces ovladavanja jezikom podložan utjecaju mnogih psiholoških, socioloških i drugih čimbenika (v. poglavlje *Čimbenici koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika*). U tome veliku ulogu igra i činjenica da svaki učenik stranog jezika već ima usvojen (barem) jedan jezični sustav koji može imati pozitivan, ali i negativan utjecaj. Sve je te čimbenike i činjenice u nastavi stranih jezika potrebno uzimati u obzir.

5. O glotodidaktici

Pitanjima poučavanja i učenja stranih jezika u drugoj se polovici prošlog stoljeća bavila isključivo **primijenjena lingvistika** (engl. *applied linguistics*, njem. *Angewandte Linguistik*). Ali, s obzirom na to da primijenjena lingvistika, uz pitanja poučavanja i učenja stranih jezika, obuhvaća širok raspon jezičnih i jezikoslovnih djelatnosti², sve je nagla-

² Longmanov rječnik primijenjene lingvistike (Richards i Schmidt 2010: 29) pod natuknicom „primijenjena lingvistika” nudi dva značenja, od kojih je prvo znanost o učenju i poučavanju drugog i stranog jezika, a drugo se odnosi na proučavanje jezika i jezikoslovlja u odnosu na praktične probleme i obuhvaća širok spektar područja: leksikografiju, prevođenje, patologiju govora, jezično planiranje, stilistiku itd.

šenija postajala potreba za samostalnom znanstvenom disciplinom koja bi se ciljano i sustavno bavila specifičnim problemima i pitanjima nastave stranih jezika. U hrvatskom se jeziku za znanstvenu disciplinu koja se bavi općim problemima poučavanja i učenja stranih jezika rabi naziv **glotodidaktika**³, koji možda još uvijek nije sasvim prepoznatljiv široj publici, ali je zasigurno uvriježen u stručnim krugovima. Glotodidaktika bi se na engleski jezik mogla prevesti kao *glot(t)odidactics*, a njemački *Glottodidakik*, no u engleskom se govornom području pretežito rabi opisni naziv *theory of foreign language teaching*, dok je u njemačkom jeziku uobičajeno govoriti o *Fremdsprachendidaktik*. Prebeg-Vilke (1977: 86) glotodidaktiku definira kao integriranu znanost „koja se sastoji od elemenata lingvističke, psiholingvističke, sociolingvističke i pedagogije”. Na isti način glotodidaktiku opisuju i Petrović (1997). U razdoblju od objavljivanja tih dvaju pionirskih izdanja na hrvatskom jeziku o nastavi inih jezika do danas glotodidaktika je dostigla viši stupanj razvoja i oblikovala se kao samostalna znanost po svim aspektima znanstvene discipline.

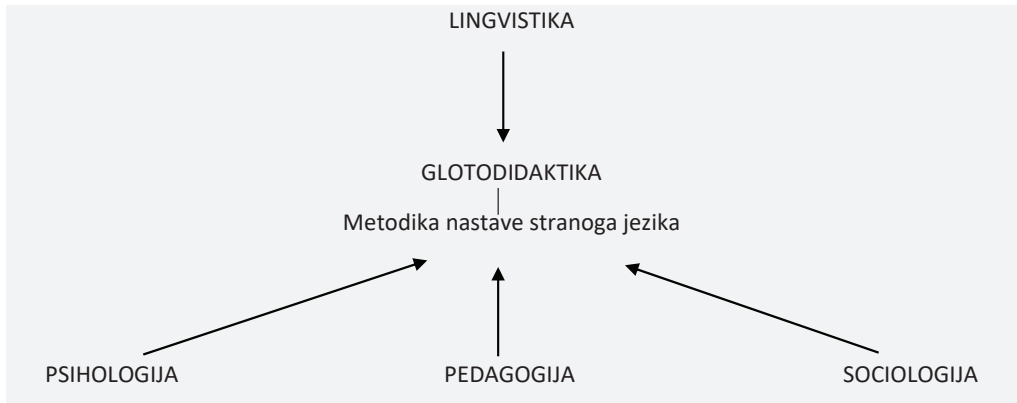
Glotodidaktika se bavi ključnim pitanjima poučavanja i učenja jezika, kao što su usvajanje drugog i stranog jezika, testiranje i vrednovanje komunikacijske kompetencije, razvoj nastavnog plana i programa, izrada nastavnih materijala i obrazovanje nastavnika stranih jezika. Glotodidaktika je nadređena disciplina **metodikama nastave stranog jezika** (engl. *foreign language teaching methodology*, njem. *Methodik des Fremdsprachenunterrichts*) čiji je zadatak „rješavanje posebnih problema nastave svakog jezika zasebno” (Petrović 1997: 8) pa tako govorimo o metodici nastave engleskog jezika, metodici nastave njemačkog jezika itd. Metodike nastave pojedinih stranih jezika primjenjuju glotodidaktičke teorije i načela pri čemu u obzir uzimaju specifičnosti jezičnog sustava jezika koji učenici uče. Metodike različitih stranih jezika međusobno se razlikuju onoliko koliko se međusobno razlikuju jezični sustavi. O jezičnom sustavu ovisi koje se jezične pojave poučavaju, kojim redoslijedom i što je potrebno istaknuti. Na primjer, metodika nastave njemačkog jezika mora posvetiti posebnu pozornost rodu imenica, dok je u metodici nastave engleskog jezika to pitanje povezano samo uz rijetke primjere. Razlike u metodikama pojedinih stranih jezika proizlaze i iz razlika između materinskog jezika učenika i jezika koji učenici uče pa tako metodika nastave njemačkog jezika za učenike čiji je materinski jezik engleski, primjerice, mora predvidjeti načine osvježavanja i usvajanja pojma padeža, što nije slučaj s učenicima čiji je materinski jezik hrvatski.

6. Glotodidaktika u suodnosu s drugim znanstvenim disciplinama

Glotodidaktika kao inherentno interdisciplinarna znanost služi se teorijama i nalazima istraživanja mnogih drugih znanosti i njihovih grana, ponajprije lingvistike, pe-

3 Naziv glotodidaktika može se naći u znanstvenoj i stručnoj literaturi na više europskih jezika, npr. talijanskom (*glottodidattica*), poljskom (*glottodydaktyka*), španjolskom (*glotodidáctica*), baskijskom (*glotodidaktika*), moldavskom (*glotodidactica*), rumunjskom (*glotodidactica*).

dagogije, sociologije te psihologije kao komplementarnih znanosti (Richards i Schmidt 2010) čiji je doprinos suvremenoj sveobuhvatnoj teoriji nastave inih jezika i dalje važan (v. sliku 1). Detaljan opis odnosa glotodidaktike i svake pojedine druge znanosti prelazi okvire ovog poglavlja pa ćemo u tekstu koji slijedi ukratko opisati odnos između glotodidaktike i nekoliko ključnih srodnih disciplina.



Slika 1. Odnos glotodidaktike i drugih znanstvenih disciplina

U dvadesetom je stoljeću poučavanje stranog jezika bilo pod neposrednim ili posrednim, ali snažnim utjecajem **lingvistike** i njezinih grana, ponajprije zbog toga što se smatralo da priroda jezika ima ključnu ulogu u ovladavanju jezikom. Zbog svojevrsnog prestižnog statusa koji je tada mlada i inovativna lingvistika uživala, jezikoslovci nisu bili dovoljno osviješteni ili nisu pokazivali dovoljno zanimanja za primjenu svojih teorija i ideja u poučavanju i učenju jezika. Taj, isključivo jednosmjernan, utjecaj lingvistike na poučavanje najviše dolazi do izražaja kada se analiziraju metode poučavanja koje su dominirale nastavom u određenim povijesnim razdobljima. O samim će metodama više biti riječi u poglavlju *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*, a ovdje ćemo ukratko opisati odnos lingvistike i glotodidaktike tijekom povijesti⁴.

Pojavom zanimanja za učenje živih stranih jezika pristup je njihovu poučavanju jednostavno slijedio model poučavanja klasičnih jezika. Učenje stranog jezika sastojalo se od čitanja i prevođenja uglavnom književnih tekstova te učenja popisa leksičkih jedinica i gramatičkih paradigmi. No, pojava strukturalizma u lingvistici donosi novi način promišljanja poučavanja inih jezika. U početku su osobito utjecajne bile ideje de Saussurea iz kojih su njegovi sljedbenici izveli pretpostavku da središnje mjesto u učenju jezika mora zauzimati usvajanje znanja iz fonologije, vokabulara i gramatike, a ne razvijanje

⁴ Detaljnije o utjecaju lingvističkih teorija na poučavanje inih jezika od početaka do 70-ih godina 20. stoljeća piše Prebeg-Vilke (1977), a o utjecaju lingvističkih teorija na teorije ovladavanja inim jezikom Medved Krajnović (2010).

vještine uporabe tih sustava u kontekstu. Kasnije su strukturalisti (npr. Bloomfield 1933, Skinner 1957), teorijski utemeljivši jezične analize u biheviorizmu (engl. *behaviorism*, njem. *Behaviorismus*), tada najistaknutijoj **psihološkoj** teoriji, poticali stav da je proces učenja jezika – baš kao i proces učenja bilo koje druge vještine – stvaranje navika. Taj je proces u osnovi jednak i za dijete koje usvaja prvi jezik i za učenika stranog jezika, a odvija se oponašanjem i upamćivanjem ponašanja iz okružja. Pojedinaac je izložen brojnim podražajima (engl. *stimulus*) u svom okružju na koje treba dati odgovor (engl. *response*). Ako je odgovor koji da uspješan, odnosno ako postigne željeni ishod, dolazi do potkrepljenja (engl. *reinforcement*). Opetovanim potkrepljenjem određeni podražaj izaziva isti odgovor, odnosno postaje navika. Na primjer, ako se pojedinac nađe u komunikacijskoj situaciji koja od njega zahtijeva određenu reakciju (npr. pozdrav) i ako sugovornik dobije željeni ishod (npr. da je pozdrav razumio), učenikova će reakcija biti potkrepljena. Ako sugovornik ne dobije željeni ishod (tj. ne razumije pozdrav), učenikova reakcija neće biti potkrepljena i učenik od nje odustaje te ju zamjenjuje drugom za koju se nada da će biti uspješna (Mitchell i Myles 2004). Učenje stranog jezika podrazumijeva usvajanje *novih* navika na koje ranije usvojene navike iz prvog jezika mogu utjecati tako da učenje olakšavaju ili otežavaju. Kako bi se ustvrdilo kakav utjecaj pojedine jezične strukture mogu imati na njihovo usvajanje, potrebno je usporediti dva jezika: materinski i ciljani. Tim se usporedbama bavila posebna grana lingvistike: **kontrastivna analiza** (engl. *contrastive analysis*, usp. Lado 1964). Na temelju tzv. *pretpostavke kontrastivne analize* (engl. *Contrastive Analysis Hypothesis*) smatralo se da sličnost između struktura dvaju jezika dovodi do pozitivnog prijenosa – koji se još naziva transfer (engl. *positive transfer*, njem. *positiver Transfer*) – pa se ti aspekti jezika s lakoćom usvajaju, a razlike do negativnog prijenosa ili interferencije (engl. *negative transfer / interference*, njem. *negativer Transfer / Interferenz*), odnosno pogrešaka. Dakle, poučavanje treba biti usmjereno na poučavanje razlika između jezika.

Međutim, pretpostavka kontrastivne analize u praksi se pokazala vrlo manjkavom jer učenici stranog jezika ne griješe nužno u proizvodnji struktura koje su različite, a često čine pogreške koje se ne mogu jednoznačno pripisati utjecaju prvog jezika i razlikama između jezika. Ta je spoznaja potakla zanimanje lingvista za analizu učeničke jezične proizvodnje, odnosno do razvoja tzv. **analize pogrešaka** (engl. *error analysis*, njem. *Fehleranalyse*, usp. Corder 1967) koja se bavila sustavnim istraživanjem učeničkih pogrešaka u cilju utvrđivanja njihova izvora i procesa koji do njih dovode. Brojna su istraživanja iz tog razdoblja pokazala da pogreške zaista nisu uzrokovane prvim jezikom, o čemu se više govori u poglavlju *Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika*.

Biheviorizam i strukturalna lingvistika činili su glavnu teorijsku okosnicu tzv. audiolingvalne metode koja je imala snažan i dugotrajan utjecaj na nastavu stranih jezika (usp. Prebeg-Vilke 1977). Poučavanje je bilo usmjereno na usvajanje jezičnih obrazaca primjenom mehaničkih vježbi, tzv. drilova (engl. *drill*, njem. *Drill*) i ponavljanja dijaloga

(v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Navedena načela proizašla iz strukturalne lingvistike bila su ugrađena u gotovo sve pristupe poučavanju stranih jezika, sve do pojave komunikacijskog pristupa sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća (Cook 1999).

Značajnu je promjenu krajem pedesetih godina dvadesetog stoljeća donijela nova lingvistička teorija Noama Chomskog: transformacijsko-generativna gramatika (Chomsky 1957). Njezina je osnovna postavka da se na temelju ograničenog broja osnovnih rečeničnih struktura i ograničenog broja transformacijskih pravila može proizvesti neograničen broj gramatički točnih rečenica. To se može opaziti i kod djeteta koje usvaja prvi jezik i koje, relativno rano, počinje proizvoditi izričaje koje nisu ishod oponašanja poticaja kojima je izložen. Na primjer, dijete će reći *Daj mi to napisaj* (Hržica 2012), a sasvim je jasno da to nije moglo čuti od osoba iz okružja, ali će isto tako odbaciti mogućnost da tu rečenicu sroči na gramatički neprihvatljiv način pa neće reći *To daj napisaj mi*. Osim toga, Chomsky smatra da je ovladavanje jezikom suviše složeno da bi se moglo temeljiti samo na oponašanju te na temelju toga zaključuje da se ljudi rađaju s intuitivnim jezičnim znanjem koje naziva mehanizmom za usvajanje jezika (engl. *language acquisition device*). Kasnije te pretpostavke prerastaju u mnogo opsežniju teoriju poznatu pod nazivom **univerzalna gramatika** (engl. *Universal Grammar*, njem. *Universalgrammatik*) koja tvrdi da se usvajanje prvog jezika jedino može objasniti urođenim univerzalnim skupom načela i parametara. Dijete se rađa s intuitivnim znanjem svih parametara, a jezik kojem je izloženo pokrenut će aktivaciju parametara relevantnih za jezik koji usvaja. U kasnijoj razradi svoje teorije, tzv. teoriji upravljanja i veza (engl. *Government and Binding Theory*), Chomsky (1981) tvrdi da srž ljudskog jezika mora sadržavati dvije komponente: načela koja su nepromjenjiva i primjenjiva na sve prirodne jezike te parametre koji imaju ograničen broj otvorenih vrijednosti koje se razlikuju među jezicima (tzv. parametrijskih varijacija). U svom tzv. minimalističkom programu (engl. *Minimalist Program*) Chomsky (1995) središnje mjesto u jeziku daje leksiku koji obuhvaća dvije skupine kategorija kao nositelja fonoloških, sintaktičkih i semantičkih informacija: leksičke (tj. sadržajne riječi) i funkcionalne (tj. „gramatičke” riječi) kategorije. Parametrijska je varijacija, dakle, smještena u leksiku i to ponajprije u funkcionalnim kategorijama koje uzrokuju površinske razlike između jezika (npr. razlike u redu riječi).

Iako se u lingvističkim krugovima teorija N. Chomskog često opisuje kao revolucionarna, a potakla je i psiholingvistička istraživanja procesa usvajanja engleskog kao prvog jezika (usp. Medved Krajnović 2010), njezin je utjecaj na poučavanje inih jezika bio manje radikalno, ali ipak značajan. Naime, Chomsky i njegovi sljedbenici srušili su mit o učenju jezika kao oblikovanju navika te naglasili ulogu aktivnih mentalnih procesa u učenju. S obzirom na to da se Chomsky sa strukturalistima slagao u mišljenju da formalni jezični sustav treba biti u središtu zanimanja, glavni je cilj nastave i dalje bilo poučavanje fonologije i gramatike, no ne više na površinskim oblicima, nego na mentalnim predodžbama koje leže u njihovoj osnovi. Iako se Chomsky u svojim razmatranjima nije bavio

usvajanjem stranog jezika, njegove su ideje ipak pronašle put do primjene u promišljanjima procesa usvajanja pa čak i poučavanju stranog jezika. Zagovornici njegove teorije pokušali su prenijeti njegove ideje o usvajanju prvog jezika na usvajanje stranog jezika postavivši hipotezu da se u usvajanju stranog jezika aktiviraju isti procesi koji djeluju pri usvajanju prvog, odnosno načela tzv. univerzalne gramatike (Cook 1991, Krashen 1982). Tu je ključno pitanje imaju li učenici stranog jezika još uvijek pristup univerzalnoj gramatici. Ako nemaju, koji su osnovni procesi usvajanja jezika? Teorijski, na to je pitanje moguće dati više odgovora (usp. Cook i Newson 2007, Mitchell i Myles 2004):

- 1) Učenik ima puni pristup univerzalnoj gramatici: učenik počinje učiti jezik služeći se parametrima prvog jezika, no „prebaci” se na parametre ciljnog jezika. Ako je ta pretpostavka točna, onda je moguće očekivati da učenik postigne vrlo visoku ili čak potpunu kompetenciju u ciljnom jeziku.
- 2) Učenik ima djelomičan pristup univerzalnoj gramatici: učenik može pristupiti nekim aspektima univerzalne gramatike, a one kojima nema pristup usvaja pomoću strategija učenja.
- 3) Učenik ima dvostruk pristup univerzalnoj gramatici: učenik se koristi i univerzalnom gramatikom i općim strategijama učenja. Međutim, uporaba strategija učenja može blokirati djelovanje univerzalne gramatike, što dovodi do pogrešaka i nemogućnosti postizanja pune kompetencije. Ovo objašnjenje pretpostavlja da učenik može biti uspješan ako se oslanja na univerzalnu gramatiku.
- 4) Učenik nema pristup univerzalnoj gramatici: odraslom učeniku univerzalna gramatika nije na raspolaganju te se mora osloniti na strategije učenja. To procese usvajanja prvog i drugog jezika čini fundamentalno različitima, a potpunu je kompetenciju nemoguće steći.

Dakle, ovaj je teorijski pristup počivao na uvjerenju da je usvajanje jezika različito i odvojeno od drugih vrsta znanja te da ga u velikoj mjeri određuju urođeni, genetski naslijeđeni elementi. Naglasak je još uvijek na gramatičkom znanju, ali presudno je važno implicitno znanje koje se razvija prirodno – bez svjesnog eksplicitnog učenja – u povoljnim uvjetima i određenim, univerzalnim redoslijedom.

Jezik koji se na taj način razvija naziva se **međujezikom** (Selinker 1972) ili jezikom učenika (engl. *interlanguage/learner language*, njem. *Interim(s)sprache/Lernersprache*) i obuhvaća različite stupnjeve sustavnog i jedinstvenog jezičnog razvoja inojezičnog učenika, od početnog potpunog nepoznavanja ciljnog jezika do poznavanja jezika gotovo na razini izvornog govornika. Istraživanja međujezika pokazala su da on ima niz obilježja: sustavan je, dinamičan, podložan utjecajima, jedinstven te da prolazi kroz razvojne faze. Prikaz razvojnih faza pri usvajanju neke strukture najčešće poprima oblik U-krivulje. Vrhovi slova U označavaju pravilnu uporabu jezične strukture, onu početnu (kada je učenik proizvodi npr. na temelju modela) i onu završnu koja predstavlja konačnu usvojenost. Točke između dvaju vrhova predstavljaju neispravnu uporabu, odnosno situacije u koji-

ma učenik pokušava primijeniti gramatička pravila, što dovodi do pogreške (npr. dodaje nastavak za prošlo vrijeme *-ed* nepravilnim glagolima u engleskom jeziku). Te pogreške, paradoksalno, upućuju na jezični napredak u ovladavanju morfosintaktičkim sustavom. Međujezik se razvija do kompetencije bliskoj razini izvornog govornika ili do onoga trenutka kada učenik shvati „da je stekao dovoljno znanja u ciljnom jeziku za ispunjenje svojih komunikacijskih potreba” (Medved Krajnović 2010: 24). No, posljedica ostvarivanja uspješne komunikacije može dovesti do prestanka napredovanja, odnosno do okamenjivanja (engl. *fossilization*, njem. *Fossilisierung*) određenih (pogrešnih) oblika ili struktura.

Teorijska promišljanja usvajanja drugog jezika na koja su najviše utjecale ideje N. Chomskog jest tzv. model monitora (engl. *The Monitor Model*, njem. *Monitor-Model*) Stephena Krashena (1982). Model se temelji na sljedećih pet pretpostavki:

- 1) *pretpostavka o usvajanju i učenju* (engl. *the acquisition/learning hypothesis*): jezik **usvajamo** kada smo izloženi jeziku koji razumijemo, slično djeci koja usvajaju svoj prvi jezik, bez svjesnog obraćanja pozornosti na oblik. S druge strane, jezik **učimo** tako da smo svjesno usredotočeni na oblik i učenje pravila, no naučeno znanje ne može postati usvojeno. Prema Krashenu, ta su dva procesa zasebna, a proces usvajanja je važniji jer je jedino usvojeno znanje korisno u komunikaciji.
- 2) *pretpostavka o monitoru* (engl. *the monitor hypothesis*): korisnik stranog jezika u spontanoj se komunikaciji služi usvojenim znanjem, dok naučeno znanje (tj. znanje o pravilima i obrascima) može poslužiti samo kao monitor, tj. sredstvo nadgledanja koje omogućuje ispravljanje manjih pogrešaka. Takvo je nadgledanje moguće provesti samo pod uvjetom da korisnik jezika ima dovoljno vremena, ako je usvojio relevantna pravila te ako mu je stalo da njegov jezični ostvaraj bude točan.
- 3) *pretpostavka o prirodnom slijedu* (engl. *the natural order hypothesis*): usvajanje stranog jezika odvija se predvidljivim slijedom, učenik najprije ovladava jednostavnijim strukturama, a zatim može usvojiti i one složenije. Ovdje je važno napomenuti da strukturu koju je moguće opisati jednostavnim pravilom može biti lagano i naučiti, ali to ne znači da ju je lako usvojiti.
- 4) *pretpostavka o razumljivom jezičnom unosu* (engl. *comprehensible input hypothesis*): usvajanje se može dogoditi samo kada je učenik izložen jezičnom unosu koji mu je razumljiv i koji sadrži $i + 1$, pri čemu i označava razinu jezičnog znanja koje je učenik već usvojio, a $+ 1$ simbolizira razinu jezika (npr. riječi, gramatičkih struktura i sl.) koja je samo malo iznad razine već usvojenog jezika.
- 5) *pretpostavka o afektivnom filtru* (engl. *the affective filter hypothesis*): afektivni filter simbolizira prepreku koja onemogućuje učenicima da usvoje jezik čak i kada su izloženi prikladnom unosu. Tu prepreku uzrokuju osjećaji straha ili negativnih stavova. Učenik koji je opušten i ima pozitivne stavove prijemčiviji je za jezični unos i lakše će ga usvajati.

Krashenova je teorija bila izložena mnogim kritikama. Najčešće zamjerke odnosile su se na to da pretpostavke nisu empirijski provjerljive. Primjerice, kao što smo ranije spomenuli, nemoguće je ustvrditi jesu li usvajanje i učenje potpuno odvojeni procesi i je li točno da naučeno znanje ne može prijeći u usvojeno. Slično tome, teško je točno odrediti koja je to + 1 razina jezičnog unosa kojoj bismo trebali izložiti učenike stranog jezika. Unatoč tome, ova je teorija posredno, ali značajno utjecala na nastavu stranih jezika čija je značajna komponenta postala uporaba jezika i usredotočenost na značenje (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Moglo bi se reći da je Krashenova teorija otvorila vrata uvažavanju utjecaja afektivnih čimbenika na učenje stranih jezika.

Možemo zaključiti da su, utemeljena u idejama Chomskog i njegovih sljedbenika, načela poučavanja inih jezika sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog stoljeća odražavala ideju da u osnovi učenja inog jezika leži razvoj mentalnih predodžbi koji je osobito uspješan ako se ostvare uvjeti jednaki onima koji postoje u usvajanju prvog jezika. Tada se usvajanje odvija prirodno jer je pozornost usmjerena na značenje (a ne na oblik), jer su učenici opušteni i jer nisu prisiljeni govoriti sve dok ne osjete da su za to spremni. Iz današnje se perspektive ta shvaćanja smatraju ponešto pojednostavljenim viđenjem vrlo složenog procesa ovladavanja inim jezicima u kojem se isprepliće mnoštvo čimbenika.

U pregledu doprinosa lingvistike na glotodidaktiku moramo se kratko vratiti ranije u prošlost. Naime, u prvoj je polovici dvadesetog stoljeća djelovalo nekoliko utjecajnih lingvističkih škola, poput Praške škole, no njezin je utjecaj na nastavu bio ograničen, poglavito zbog toga što su radovi objavljivani na češkom jeziku (Prebeg-Vilke 1977). U to su se doba pojavila i značajna istraživanja i promišljanja J. R. Firtha i kasnije M. A. K. Hallidaya. Oni su uglavnom zastupali načela funkcionalne lingvistike i sociolingvistike te ističu komunikaciju kao osnovnu funkciju jezika. Međutim, njihove su ideje imale odjeka u nastavi stranih jezika tek nakon što je 1970. Dell Hymes objavio teoriju o komunikacijskoj kompetenciji (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*). Praktičnu primjenu tih teorijskih načela razradili su Wilkins (1976) u okviru semantičkog ili pojmovnog silabusa, pristupa poučavanju stranih jezika temeljenog na jezičnim pojmovima i funkcijama (ili tzv. „semantičkog ili pojmovnog silabusa”) (prema Prebeg-Vilke 1977: 156; engl. *notional/functional syllabus*) i Widdowson (1978) u okviru komunikacijskoga pristupa (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Prema tim pristupima učenje jezika ne pretpostavlja više samo ovladavanje gramatički točnim iskazima, nego obuhvaća i usvajanje znanja o tome kako se jezičnim kodom koristiti na primjeren način u danoj društvenoj situaciji.

Zbog novog zanimanja za proučavanje i poučavanje jezika u uporabi, odnosno jezičnih funkcija i značenja, nastava se inih jezika otvorila i prema drugim srodnim lingvističkim disciplinama. To je ponajprije **pragmatika** koja nastoji objasniti kako pošiljatelji poruke ostvaruju značenje i kako primatelji tumače značenje u određenom kontekstu. U nastavu je stranih jezika ugrađeno načelo prema kojem, uz gramatiku i semantiku,

učenik mora usvojiti sposobnost da proizvodi kontekstualno primjerene iskaze i da razumije implicitna značenja. Pri tome do izražaja dolaze kulturološke sličnosti i razlike u shvaćanjima pojmova primjerenosti i prihvatljivosti, a koje je također potrebno uzimati u obzir i osvještivati u nastavi inih jezika.

Druga disciplina koja je postala važna u nastavi inog jezika je **analiza diskursa** (engl. *discourse analysis*, njem. *Diskursanalyse*). Ova se disciplina također bavi primjerenošću iskaza, ali promatra odnose među iskazima, kako sljedovi iskaza oblikuju koherentan tekst, na koji način iskazi ulaze u interakciju s čimbenicima izvan teksta te kojim se jezičnim sredstvima diskursni odnosi označavaju.

Lingvistička disciplina koja je doživjela snažan uzlet krajem prošlog stoljeća i promijenila način na koji poimamo jezično znanje i čiji je utjecaj na nastavu inih jezika već postao vrlo značajan jest **korpusna lingvistika**. Ta se disciplina bavi računalnom analizom zbirki tekstova od više milijuna riječi s ciljem utvrđivanja učestalosti i obrazaca uporabe i nudi alate za pronalaženje mnogih korisnih i zanimljivih informacija o jeziku u stvarnoj uporabi. Korpusi su izvor dokaza o mogućim (i nemogućim) jezičnim kombinacijama, o učestalosti uporabe pojedinih riječi ili njihovih kombinacija, o ograničenjima uporabe ili kombinacija (npr. kolokacija) i pružaju mogućnost pronalaženja mnogobrojnih primjera o uporabi gramatičkih pravila u kontekstu (Sinclair 1991). Nalazi korpusne lingvistike vjerojatno su najznačajniji doprinos dali u području poučavanja vokabulara koje ne samo da je dobilo na važnosti, nego je postalo sustavnije i svrsishodnije. Odabir leksičkih jedinica više nije nasumičan, proizvoljan ili povezan s jezičnim funkcijama, nego se temelji na podacima o učestalosti uporabe i podacima o uobičajenim kombinacijama riječi, odnosno kolokacijama. U učenje je jezika uvedena nova dimenzija, a to je učenje gotovih jezičnih sklopova (engl. *chunks*, njem. *Klumpen/Chunks*) i tzv. leksikalizirane gramatike (engl. *lexicalised grammar*, njem. *lexikalisierte Grammatik*). Konačno, korpusna je lingvistika omogućila opis gramatičkih uzoraka u govornom jeziku, što je dovelo do pomaka fokusa s isključivo preskriptivne gramatike tipične za pisani izričaj kao i mogućnost usporednog proučavanja gramatike u uporabi (Carter i McCarthy 1995).

Još jedna kronološki novija teorijska grana lingvistike koja se počela razvijati 80-ih godina prošlog stoljeća kao odgovor na nedostatke formalne i generativne lingvistike (usp. Lakoff 1987, Langacker 1987) jest **kognitivna lingvistika**. Kognitivna lingvistika određuje jezik kao dio ljudskoga spoznajnog sustava koji je u stalnoj interakciji s percepcijom, mišljenjem i razumijevanjem. Jezične strukture povezane su s načinom na koji ljudi konceptualiziraju svijet, a konceptualizacija svijeta proizlazi iz iskustva. Istaknuto obilježje kognitivne lingvistike jest da nema jasne granice između leksika i gramatike. Njezine osnovne postavke upućuju na to da učenje jezika pretpostavlja pridruživanje novih oblika već usvojenim značenjima, razumijevanje novih značenja novih oblika i promatranje stvarnosti iz novog gledišta, što nova značenja povremeno zahtijevaju (Slobin 1996). U ovom se trenutku vrlo malo zna o utjecaju kognitivne lingvistike na teoriju nastave inih jezika jer još nema dovoljno istraživanja koja bi ukazivala na njezine pred-

nosti ili nedostatke u odnosu na postojeće pristupe poučavanju. No, postoje primijenjeni lingvisti (usp. Holme 2009, Littlemore 2009, Tyler 2012) koji su prepoznali mogućnosti i prednosti primjene kognitivno-lingvističkih načela u objašnjavanju jezičnih pojava i koji ističu da kognitivna lingvistika predstavlja osnovu za razvijanje pristupa poučavanju koji je bliži kognitivnoj prirodi jezika (Holme 2012).

Povijesno gledano, odnos lingvistike i glotodidaktike imao je sljedeći obrazac: pojavom neke nove lingvističke teorije mijenjali su se pristupi poučavanju jezika. Naglašena uloga jezikoslovnih teorija ogledala se i u zanemarivanju ostalih potencijalnih čimbenika u procesima učenja i usvajanja jezika (Cook 1999). No, iako se suvremena teorija nastave inih jezika više ne može opisati kao utemeljena u (određenoj) lingvističkoj teoriji, doprinos i značaj lingvistike ne može se osporiti. Zahvaljujući lingvisticima i njezinim disciplinama na raspolaganju nam je opis jezika kao sustava ljudske komunikacije i pripadajući „jezik o jeziku”, odnosno **metajezik**⁵ (engl. *metalanguage*, njem. *Metasprache*) kojim se služimo i u nastavi inih jezika. Na primjer, fonetika i fonologija daju opis glasovnog sustava, sintaksa opis strukture rečenice, morfologija opis jezičnih oblika, semantika i pragmatika opis sustava značenja, a kognitivna lingvistika opis odnosa spoznaje i jezika.

Ništa manje važan nije doprinos grana koje su nastale spajanjem lingvistike i neke druge znanosti, kao što su psiholingvistika, neurolingvistika ili sociolingvistika. S obzirom na to da **psiholingvistika** obuhvaća, između ostalih, i područje razvoja govora i jezika i načina na koji ljudi uče jezike, očigledna je važnost te znanstvene grane u glotodidaktici. Mnogi pojmovi kojima se u glotodidaktici služimo izvorno su psiholingvistički: obrasci usvajanja, eksplicitno i implicitno učenje (v. poglavlje *Jezična svjesnost*), jezično procesiranje i upamćivanje leksičkih jedinica samo su neki od primjera. Zahvaljujući rezultatima psiholingvističkih i neurolingvističkih istraživanja, više znamo o procesu obrade jezičnih informacija, ulozi pamćenja u ovladavanju inim jezikom i drugim važnim kognitivnim procesima. Psiholingvističke teorije ovladavanje inim jezikom određuju kao ovladavanje složenom kognitivnom vještinom što podrazumijeva da usvajanje vještina niže razine prethodi usvajanju vještina više razine. Tijek tih procesa jezične obrade detaljno su opisali Clahsen i sur. (1983) u svom *multidimensionalnom modelu* (engl. *Multidimensional Model*) te M. Pienemann (1998) u razradi toga modela poznatog pod nazivom *teorija o sposobnosti jezične obrade* (engl. *Processability Theory*). Navedeni modeli polaze od pretpostavke da postoje razvojni obrasci koji su u međusobnom hijerarhijskom odnosu i koji ukazuju na trenutne razine sposobnosti jezične obrade učenika stranog jezika: učenik na određenom stupnju jezičnog razvoja može usvojiti samo one jezične strukture za koje je njegov um spreman te ne može usvajati jezične strukture na sljedećoj razvojnoj razini dok nije ovladao prethodnim razinama.

Sociolingvistika, kao disciplina koja se bavi mnogobrojnim odnosima između jezika, kulture i društvenih čimbenika, glotodidaktici daje uvid u aspekte koje je potrebno

5 Metajezik je jezik više razine nadređen prirodnome jeziku, a koristi se za opisivanje bilo kojeg prirodnog jezika.

počavati kako bi učenici razvili kompetenciju uporabe jezika u skladu s kontekstom u kojemu se komunikacija odvija (usp. McKay i Hornberger 1996). Jezična se uporaba, naime, uvijek događa u određenom društvenom kontekstu koji određuju kulturne norme i druge društvene varijable kao što su dob, društveni status, razina obrazovanja, spol itd. Napomenimo da ovdje sociolingvistika dolazi u dodir s pragmalingvistikom koja navedene varijable promatra s gledišta ljudi koji sudjeluju u komunikaciji.

Niz je teorija i modela koji su pokušali objasniti proces usvajanja inog jezika uvažujući i sociološke aspekte. Tako je Long (1996) u svojoj *interakcijskoj hipotezi* (engl. *the interaction hypothesis*, njem. *Interaktionshypothese*) objedinio kognitivnu i sociološku perspektivu. Prema toj hipotezi, interakcija između govornika ključni je preduvjet za usvajanje inog jezika. U skladu s Krashenovom hipotezom o razumljivom unosu, Long tvrdi da govornici moraju prilagođavati interakciju kako bi ona bila razumljiva. Drugim riječima, kako bi usvojio jezik, učenik mora sudjelovati u interakciji s drugim govornicima i zajedno s njim doći do razumijevanja procesom koji Long naziva „pregovaranje o značenju poruke” (engl. *negotiation for meaning*). Tijekom tog procesa govornici prilagođavaju jezik (pojednostavljaju ili elaboriraju), razmjenjuju informacije, pružaju komunikacijske poticaje, provjeravaju razumijevanje, traže pojašnjenje, ponavljaju vlastite iskaze ili ih preoblikuju. Obično kompetentniji govornici prilagođavaju svoj jezik onima manje kompetentnima. Taj se jezik naziva „govor za strance” (engl. *foreigner talk*) i može se usporediti s govorom koji roditelji ili staratelji upućuju djeci tijekom ranog jezičnog razvoja i koji se naziva „maminski govor” ili „govor staratelja” (engl. *motherese, caretaker speech*).

Iako važna, interakcija na stranom jeziku nije samo izvor jezičnog unosa nego ima puno važniju ulogu u učenju jezika. Takav su stav zastupali primijenjeni lingvisti (npr. Lantolf 1996) koji su djelovali 1990-ih godina i koji su ovladavanje inim jezikom nastojali objasniti idejama sovjetskog razvojnog psihologa Vigotskog. Temeljna postavka njegove teorije – ili bolje rečeno interpretacijâ njegove teorije poznate pod krovim nazivom *sociokulturalna teorija* – jest da je kognitivni razvoj, pa tako i jezični razvoj, rezultat socijalne interakcije, odnosno kulture u kojoj pojedinac odrasta. Dok interakcijska hipoteza naglašava individualne kognitivne procese koji se odvijaju u umu pojedinca i koje aktivira pristup jezičnom unosu, sociokulturalna teorija veću važnost pridaje samoj interakciji, dakle razgovorima. Jedan od najvažnijih pojmova teorije Vigotskog je tzv. područje približnog razvoja (engl. *zone of proximal development*) koje se odnosi na razliku između onog što dijete može učiniti samo i onog što može učiniti uz pomoć okoline, tj. onih koji znaju više, obično roditelja ili nastavnika. Naglasak je na procesu učenja tijekom kojeg učenici zajednički grade znanje na temelju interakcije s okolinom ili u tzv. osobnom govoru (engl. *private speech*), tj. govoru koje dijete upućuje samom sebi. Osobni govor može se pojaviti i u početnim fazama usvajanja inog jezika kada učenici samo slušaju i još se ne odlučuju progovoriti pred drugima (tzv. tiho razdoblje, engl. *silent period*), a i odrasli učenici mogu se povremeno služiti osobnim govorom kao strategijom učenja jezika. Proces sustavnog pružanja potpore u kojem dijete zajednički

s okolinom dolazi do rješenja problema naziva se podupiranje (engl. *scaffolding*). Suvremena razmatranja tih teorijskih postavki uključuju i interakciju među jednakima. Kako ističe Medved Krajnović (2010), u razrednom kontekstu osim što nastavnik može pružiti pomoć u onom dijelu koji učenici ne mogu sami dokučiti, podupiranje se može ostvariti i radom u skupinama u kojima učenici jedni od drugih uče.

Međutim, jezični unos i interakcija, čini se, nisu dovoljni da bi učenici ovladavali inim jezikom. Prema *hipotezi jezičnog ostvaraja* (engl. *output hypothesis*) M. Swain (1985), učenici moraju obratiti više pozornosti načinima na koje se izražava značenje kada moraju nešto reći ili napisati (dakle, „proizvesti” jezik) nego kada moraju „samo” razumjeti jezični unos. Swain je do tog zaključka došla uočivši da su učenici općenito slabiji u govorenju i pisanju nego u razumijevanju slušanjem ili čitanjem. Stoga u nastavi treba stvarati prilike za jezični ostvaraj: treba učenicima omogućiti da što je češće moguće govore i pišu.

Sociolingvistička su istraživanja dala važan doprinos, a to su opisi usustavljenih obrazaca jezične uporabe ili **jezičnih varijeteta** (engl. *variety*, njem. *sprachliche Varietät*). Kada govorimo o jezičnim varijetetima ponajprije mislimo na varijetete određene zemljopisnim mjestom. U prošlosti je u nastavi inih jezika naglasak bio na jednom varijetetu, a često je nametan onaj koji je smatran standardom ili prestižnim ili su za to postojali drugi razlozi obično povezani s povijesnim ili zemljopisnim poveznicama (Goebel i Black 2001). Danas, međutim, postoji visoka razina svjesnosti o jezičnim varijetetima i njihovoj istovrijednosti, a opća globalizacija nameće potrebu razumijevanja različitih varijeteta i dijalekata. Kada govorimo o engleskom jeziku, uz odavno prisutno pitanje treba li poučavati britanski ili američki engleski, danas u nastavu uključujemo, makar na razini primjera, i druge varijetete engleskog jezika kao što su australski, irski, indijski. U njemačkom jeziku dominira njemački jezik kakvim se govori u Njemačkoj, ali su prisutni i austrijski i švicarski varijeteti (Lüdi 2014). Što se tiče francuskog, na svjetskoj razini najčešće se poučava francuski ili kanadski francuski, ali postoje i drugi varijeteti kao što je švicarski francuski. Uz nacionalne, sve značajniji postaju i regionalni varijeteti (npr. škotski, *Plattdeutsch*) pa i varijetet(i) nastali utjecajem jednog na drugi jezik i koji se nazivaju imenom nastalim spajanjem dvaju jezika. Tako spajanjem hrvatskog i engleskog dobivamo *hrengleski* ili *Crenglish* (Vilke i Medved Krajnović 2006), španjolskog i engleskog *Spanglish*, njemačkog i engleskog *Denglish* (ili na njemačkom *denglish*) itd.

S obzirom na to da je jedan od ciljeva suvremene nastave inih jezika osposobiti učenika za komunikaciju s govornicima različitih varijeteta, suvremena nastava mora uključivati različite varijetete. Nastavnik, u pravilu neizvorni govornik, suočen je s pitanjem koji varijetet poučavati (Hensel 2000) i kako poučavati one varijetete koji su i njemu relativno nepoznati. Ne zaboravimo, i učenici imaju svoja očekivanja i sklonosti prema određenom varijetetu. Razvoj medija premostio je problem pronalazanja potrebnih i prikladnih autentičnih materijala (v. poglavlje *Mediji u nastavi stranih jezika*), a i suvremeni udžbenici tu raznolikost odražavaju u odabiru pisanih i govornih tekstova.

Predstavljanje jezičnih varijeteta u okviru tema iz područja kulture i civilizacije jezika cilja jedan je od mogućih načina osvježivanja učenika o tom pitanju (v. poglavlje *Razvoj međukulturne kompetencije u nastavi stranih jezika*).

Ključno pitanje kojim se glotodidaktika bavi jest kako poučavati ini jezik kako bi ga učenici što lakše, brže i učinkovitije naučili. Dakle, govorimo o složenim procesima poučavanja i učenja kojima se ponajprije bavi **psihologija** i njezine grane (npr. psihologija učenja i pamćenja, psihologija obrazovanja itd.). Ako ovladavanje inim jezikom shvatimo kao holistički proces u kojemu učenik kao glavni sudionik prima i obrađuje jezične podatke, ali u koji istovremeno unosi i sva svoja obilježja i mentalne sposobnosti (Dörnyei 2012), jasno je da moramo posegnuti za teorijama, pojmovima i nalazima istraživanja iz područja psihologije. Kako bismo objasnili proces ovladavanja inim jezikom moramo s jedne strane razumjeti opća načela djelovanja ljudskoga uma, a s druge strane moramo u obzir uzeti i specifična obilježja pojedinca koja mogu utjecati na proces i ishode učenja.

Povijesno gledano, psihologija je na poučavanje inih jezika utjecala posredno, preko lingvističkih teorija. Sjetimo se strukturalizma čija obilježja odražavaju postavke biheviorizma i koji je dugi niz godina određivao načela poučavanja inih jezika. Na neki se način ta posredna veza zadržala i do danas, no postala je puno uža i snažnija. Mnogobrojna istraživanja ovladavanja inim jezikom razmatraju pojave kojima se primarno bavi psihologija, a njihove spoznaje glotodidaktika nastoji ugraditi u načela poučavanja jezika (McDonough 1981). U novije su vrijeme područja psihologije s jedne i ovladavanja inim jezikom i glotodidaktike s druge strane postala toliko povezana da se počela razvijati i specijalizirana grana pod nazivom psihologija učenja jezika (engl. *language learning psychology*) koja se bavi „mentalnim iskustvima, procesima, mislima, osjećajima, motivima i ponašanjima pojedinaca koji uče jezik” (Mercer i sur. 2012: 2). Istraživanja u toj domeni dala su značajan doprinos razumijevanju učenika i njihovih obilježja pa danas znamo više o tome kako učenici doživljavaju sebe kao učenike inog jezika, kakva vjerovanja, stavove i predodžbe o učenju imaju te razlozima zašto neki učenici brže i lakše ovladavaju inim jezikom od drugih. Drugim riječima, utvrđen je čitav niz čimbenika koje nazivamo pojedinčevim svojstvima ili individualnim čimbenicima (engl. *individual differences*, njem. *individuelle Lernerunterschiede*). Tradicionalni popisi individualnih čimbenika najčešće obuhvaćaju učenikovu dob, strategije i stilove učenja, motivaciju, strah od jezika i druge afektivne čimbenike, prirodnu sklonost k učenju jezika, inteligenciju te crte ličnosti. Zbog njihova značaja, o najvažnijim će čimbenicima detaljnije biti riječi u poglavljima *Čimbenici koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika*, *Inteligencija, jezična nadarenost i učenje stranih jezika*, *Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika*, *Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje*, *Stilovi učenja stranih jezika*. No, psihološki aspekti učenja neizostavno uključuju i kognitivnu i neurološku dimenziju učenja, čime se ponajprije bave već ranije spomenute grane kao što su psiholingvistika, neurolingvistika i kognitivna znanost. Iako se svaki od navedenih aspekata može promatrati zasebno, suvremena istraživanja nastoje objasniti dinamiku i

složenost međusobne povezanosti više čimbenika u danom kontekstu povezujući tako psihološke i sociološke aspekte.

Svaki organizirani oblik formalnog obrazovanja izgrađen je na temeljnoj odgojno-obrazovnoj znanosti – **pedagogiji** – i njezinoj disciplini – **didaktici**. I nastava je inih jezika dio općeg odgojno-obrazovnog sustava te se u njega mora uklapati i mora slijediti njegova načela (Prebeg-Vilke 1977). Glotodidaktika kao teorija nastave inih jezika usko je povezana s didaktikom kao općom teorijom obrazovanja i nastave, što je istaknuto i u odabiru naziva *glotodidaktika*. U oblikovanju svojih osnovnih načela glotodidaktika polazi o postojećih pedagoških i didaktičkih smjernica, a kad govori o obrazovnim i odgojnim ciljevima nastave, planiranjem njihovih ostvarenja (v. poglavlje *Planiranje nastave stranih jezika*), o pristupima, metodama i tehnikama poučavanja, individualizaciji i socijalizaciji nastave primjenjuje pedagoške i didaktičke pojmove. Od didaktike glotodidaktika preuzima zanimanje za djelotvornost nastave s obzirom na primijenjene metode i ostvarene ciljeve i načine provođenja praćenja, ocjenjivanja i vrednovanja napretka učenika, pri čemu sve to prilagođava specifičnostima poučavanja inih jezika. Doprinos je **sociologije** izražen u onim aspektima poučavanja stranih jezika koji se odnose na razrednu interakciju, ulogu nastavnika i opću društvenu ulogu obrazovanja.

7. Zaključak

U ovom smo poglavlju govorili o glotodidaktici i osnovnim glotodidaktičkim pojmovima te prikazali suodnos glotodidaktike sa srodnim znanostima. Ono na što smo posebno željeli ukazati jest nužnost razvoja glotodidaktike kao samostalne znanosti jer ni jedna druga znanost ne može odgovoriti na sva pitanja koja proizlaze iz specifičnosti stranih jezika kao predmeta poučavanja i učenja.

Literatura

- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. Holt.
- Broughton, Geoffrey, Brumfit, Christopher, Flavell, Roger, Hill, Peter i Pincas, Anita (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. Rutledge.
- Carter, Ronald. A. i McCarthy, Michael (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141–59.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic Structures*. Mouton & Co.
- Chomsky, Noam (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- Chomsky, Noam (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Clahsen, Harald, Meisel, Jürgen M., Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr.
- Cook, Guy (1999). Linguistics and Language Teaching. U Johnson, Keith i Johnson, Helen (ur.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell, 198–216.

- Cook, Vivian (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold.
- Cook, Vivian i Newson, Mark (2007). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Blackwell Publishing.
- Corder, Stephen P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–69.
- Dörnyei, Zoltán (2012). Foreword. U Mercer, Sarah, Ryan, Stephen i Williams, Marion (ur.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, x–xi.
- Gardner, Richard C., Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Goebel, Zane i Black, Paul (2001). Teaching Language Variety. U Lian, Ania, Dolan, David i Legg, Miranda (ur.), *Proceedings of the Congress of the Applied Linguistics Association of Australia, Asia-Pacific Applied Linguistics: The Next 25 Years*. Canberra.
- Hensel, Sonja (2000). Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. *Zielsprache Deutsch*, 31(1), 31–39.
- Holme, Randal (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Palgrave MacMillan.
- Holme, Randal (2012). Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom. *TESOL Quarterly*, 46(1), 6–29.
- Hržica, Gordana (2012). Daj mi to napisaj: preopćavanja glagolske osnove u usvajanju hrvatskog jezika. *Suvremena lingvistika*, 38(74), 189–208.
- Jelaska, Zrinka (2005). Dvojezičnost i višejezičnost. U Jelaska, Zrinka i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada, 39–50.
- Jelaska, Zrinka (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(3), 86–99.
- Johnson, Keith i Johnson, Helen (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lado, Robert (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Lantolf, James P. (1996). Second language acquisition theory building? U Blue, George i Mitchell, Rosamond (ur.), *Language and Education*. BAAL/Multilingual Matters, 16–27.
- Lightbown, Patsy i Spada, Nina (2017). *How Languages are Learned* (4. izdanje). Oxford University Press.
- Littlemore, Jeannette (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Long, Michael (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. U Ritchie, William C. i Bhatia, Tej K. (ur.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, 413–68.

- Lüdi, Georges (2014). Deutsch und seine Normen: Welches Deutsch? Standardisierung. *Magazin Sprache*. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20456023.html>.
- McDonough, Stephen (1981). *Psychology in foreign language teaching*. Allen & Unwin.
- McKay, Sandra Lee i Hornberger, Nancy H. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Medved Krajnović, Marta (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam.
- Mercer, Sarah, Ryan, Stephen i Williams, Marion (ur.). (2012). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan UK.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Filozofski fakultet.
- Mitchell, Rosamond i Myles, Frances (2004). *Second Language Learning Theories* (2. izdanje). Hodder Arnold.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins.
- Prebeg-Vilke, Mirjana (1977). *Uvod u glotodidaktiku: Teorija nastave stranih jezika s posebnim obzirom na engleski jezik*. Školska knjiga.
- Richards, Jack C. i Schmidt, Richard (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4. izdanje). Longman Pearson.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 201–31.
- Sinclair, John M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton – Century – Crofts.
- Slobin, D. (1996). From “Thought and Language” to “Thinking for Speaking”. U Gumperz, John i Levinson, Stephen C. (ur.), *Rethinking Linguistic Relativity. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, vol. 1*. Cambridge University Press, 70–96.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. U Gass, Susan M. i Madden, Carolyn G. (ur.), *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, 235–53.
- Towell, Roger i Hawkins, Richard (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Tyler, Andrea (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Routledge.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. (ZEROJ). Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Vilke, Mirjana i Medved Krajnović, Marta (2006). Govorite li hrengleski? U Granić, Jagoda (ur.), *Jezik i mediji: Jedan jezik – više svjetova*. Zagreb – Split: HDPL, 769–778.
- Widdowson, Henry G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Wilkins, David A. (1976). *Notional Syllabus*. Oxford University Press.

II

ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA UČENJE I POUČAVANJE STRANIH JEZIKA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- navesti unutarnje čimbenike koji utječu na učenje stranih jezika, dakle one koji su ovisni o učeniku
- navesti vanjske čimbenike koji utječu na učenje stranih jezika, dakle one koji nisu ovisni o učeniku

1. Uvod

Svaki opis procesa učenja stranih jezika naglašava njegova dva obilježja: prvo je složenost, koja je znatno izraženija nego u procesu usvajanja prvog jezika, a drugo varijacije u brzini usvajanja i postignutoj razini jezične komunikacijske kompetencije. Ta obilježja proizlaze iz činjenice da na učenje stranih jezika, za razliku od usvajanja prvog, utječu mnogi čimbenici koje možemo svrstati u dvije osnovne skupine (Petrović 1997): prvu čine **unutarnji** čimbenici za koje još kažemo da su neposredno **ovisni o učeniku** (engl. *learner-dependent factors*, njem. *lernerinterne Faktoren*), dok drugu čine **vanjski čimbenici**, odnosno oni koji su **neovisni o učeniku** (engl. *learner-independent factors*, njem. *lernerexterne Faktoren*).

Zašto je važno govoriti o vanjskim i unutarnjim čimbenicima koji utječu na učenje u knjizi koja se bavi poučavanjem stranih jezika? Zato što je to jedno od ključnih pitanja zašto neki učenici usvajaju jezik učinkovitije od drugih. Svaki učenik u proces učenja jezika ulazi kao cjelovita ličnost s vlastitim obilježjima koja utječu na način na koji uči, ali i na ishode procesa učenja. Želimo li učinkovito poučavati, moramo razumjeti i uvažavati razlike među učenicima te sve one čimbenike iz učenikova neposrednog obrazovnog konteksta koji mogu utjecati na njegov proces učenja.

U poglavljima koja slijede u knjizi posebnu ćemo pozornost posvetiti čimbenicima koji se najčešće ističu kao ključni u učenju stranih jezika, a u ovom ćemo poglavlju dati njihov kratak pregled.

2. Unutarnji čimbenici

Prvu skupinu čimbenika nazivamo ovisnima o učeniku jer utječu na učenika kao pojedinca. Za te je čimbenike područje OVIJ-a preuzelo psihološki naziv **individualne**

razlike (engl. *individual differences*, njem. *individuelle Unterschiede*) koje se definiraju kao „dimenzije trajnih osobnih obilježja za koje se pretpostavlja da se odnose na svakog pojedinca i prema kojima se ljudi razlikuju u stupnjevima” (Dörnyei 2005: 4). Individualne razlike obuhvaćaju unutarnja obilježja pojedinca koja su povremeno relativno stabilna, ali mogu biti i podložna situacijskim i vremenskim promjenama.

U literaturi postoji niz popisa individualnih razlika. Prvi takav popis autora Gordona Allporta i Henryja Odberta iz 1936. sadržavao je 17 953 opisne riječi iz engleskog rječnika koje bi mogle biti jedno od individualnih obilježja učenika (Dörnyei i Ryan 2015). I Gardner i MacIntyre (1992: 212) kažu da „vjerojatno postoji toliko čimbenika koji bi mogli objasniti individualne razlike u uspjehu u inom jeziku koliko ima pojedinaca”. Naravno, tako opsežni popisi onemogućavali bi njihova sustavna istraživanja pa su znanstvenici pokušali ponuditi klasifikacije. Njihova usporedba ukazuje na razlike u poimanju (koje čimbenike uopće možemo smatrati individualnim obilježjima), određivanju (kako definiramo individualna obilježja kao skupinu i pojedinačno), nazivlju i kategorizacijama pojedinih obilježja u skupine sasvim različite prirode. Navest ćemo nekoliko primjera. Gardner i Macintyre (1992) tvrde da se sva obilježja mogu svrstati u jednu od dvije skupine: 1) kognitivna obilježja, koja se odnose na procesiranje informacija (pa bi toj skupini pripadale inteligencija, jezična nadarenost, radno pamćenje, jezična svjesnost, strategije učenja itd.) ili 2) afektivna obilježja, koja se odnose na pozitivne i negativne emocije (obično se tu ubrajaju motivacija, strah, vjerovanja i sl.). Međutim, ta podjela ne obuhvaća neke druge važne čimbenike, poput spola i dobi koje pojedini istraživači svrstavaju u biološke (usp. Apeltauer 2010) ili demografske čimbenike (usp. Dörnyei 2005). Cohen i Dörnyei (2002) razlikuju obilježja učenika na koje nastavnici nema utjecaja (dob, spol, nadarenost) i ona koja nastavnici mogu oblikovati (motivacija, stilovi učenja i strategije učenja). Ellis (2004) individualne razlike dijeli u četiri osnovne skupine: 1) sposobnosti (u koje ubraja inteligenciju, jezičnu nadarenost i pamćenje); 2) sklonosti (kojima pripadaju stilovi učenja, motivacija, strah, crte ličnosti i spremnost na komunikaciju); 3) učenikove spoznaje o učenju stranog jezika (odnosno njegova vjerovanja) te 4) učenikova djelovanja (odnosno strategije učenja). Dörnyei i Ryan (2015) u svojoj knjizi kao glavne individualne razlike obrađuju ponajprije crte ličnosti, jezičnu nadarenost, motivaciju, stilove učenja i kognitivne stilove te strategije učenja i samoregulaciju, dok pod ostalim obilježjima učenika navode kreativnost, strah, spremnost na komunikaciju, samopoštovanje i vjerovanja učenika. Iz ovih nekoliko primjera podjela individualnih obilježja vidljivo je da se većinom radi o pokušajima logičnog svrstavanja čimbenika u skupine radi preglednosti, a ne o znanstveno utemeljenim, dosljednim klasifikacijama koje bi obuhvatile sve kognitivne, biološke, afektivne i društvene čimbenike.

S obzirom na to da ne postoji suglasje o tome koja obilježja učenika pripadaju području individualnih razlika a koja ne, te kako ih klasificirati, u tablici 1 dan je popis individualnih razlika koje se najčešće navode u literaturi (npr. Dörnyei i Ryan 2015, Ellis 2004, Larsen-Freeman i Long 1991). Potrebno je napomenuti da se, uz čimbenike na-

vedene u tablici 1, u literaturi, pa i u drugim poglavljima ove knjige spominju i drugi unutarnji čimbenici, kao što su strah i druge emocije, atribucije, spremnost na komunikaciju i druge crte ličnosti (v. poglavlje *Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika*), specijalizacija hemisfera (v. poglavlje *Dob i učenje stranih jezika*), radno pamćenje (v. poglavlje *Inteligencija, jezična nadarenost i učenje stranih jezika*), identitet, kreativnost itd.

Tablica 1. *Unutarnji čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika*

Unutarnji čimbenici
Dob
Spol
Opća inteligencija
Jezična nadarenost
Jezična svjesnost
Strategije učenja i samoregulacija
Stilovi učenja i kognitivni stilovi
Crte ličnosti
Motivacija
Emocije
Stavovi i vjerovanja

3. Vanjski čimbenici

Postoji čitav niz vanjskih čimbenika na koje učenik nema utjecaj, niti su ovisni o njemu. U širem smislu, kontekstualni čimbenici obuhvaćaju društveno okruženje s cjelokupnim političkim, gospodarskim i kulturološkim aspektima. No, njihov utjecaj na proces ovladavanja jezikom u većoj je mjeri posredan. U kontekstualne čimbenike koje treba istaknuti, osobito u učenju stranog jezika, ubrajamo izloženost ciljnom jeziku, nastavnika i njegove kompetencije, nastavne materijale i nastavno okruženje zajedno s formalnim uvjetima izvedbe nastave (v. poglavlje *Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okruženje*).

Tablica 2. *Vanjski čimbenici koji utječu na učenje stranih jezika*

Vanjski čimbenici
Izloženost jezičnom unosu
Nastavnik
Nastavni materijali
Formalni okvir izvedbe nastave

4. Zaključak

Iako su prema jednom od kriterija tradicionalnog pristupa individualne razlike definirane kao unutarnja obilježja učenika koja su relativno neovisna o vanjskim čimbenicima (Dörnyei 2009), suvremeni pristup prepoznaje, prihvaća i potiče gledište da individualne razlike mogu djelovati na proces učenja stranog jezika pojedinačno, u kombinaciji s drugim individualnim razlikama, ali i u interakciji s vanjskim čimbenicima (Deweale 2009, Dörnyei i Ryan 2015). Prema tome, čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika mogli bi se svrstati u skupine prema tome radi li se o unutarnjim obilježjima učenika, odnosno njihovim intrinzičnim sposobnostima (npr. jezična nadarenost) i crtama ličnosti, kombinaciji unutarnjih i vanjskih čimbenika (npr. motivacija, stavovi i strah s jedne i društveno, obrazovno i političko okruženje u kojemu se učenje jezika odvija s druge strane) ili isključivo vanjskim čimbenicima (Deweale 2009). Dapače, Robinson (2002) tvrdi da se jezični razvoj ne može objasniti samo individualnim razlikama niti se može pripisati učinkovitosti jednog ili drugog pristupa poučavanju, a da se u obzir ne uzme interakcija između učenikovih obilježja i konteksta učenja. Istraživanja usmjerena na proučavanje navedene interakcije mogu rasvijetliti pitanje o tome kako učenikova obilježja utječu na učenje jezika u različitim kontekstima te koje implikacije nalazi tih istraživanja mogu imati na pristup poučavanju.

Literatura

- Apeltauer, Ernst (2010). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung*. Langenscheidt.
- Cohen, Andrew i Dörnyei, Zoltán (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. U Schmitt, Norbert (ur.), *An introduction to applied linguistics*. Edward Arnold, 170–190.
- Deweale, Jean-Marc (2009). Individual differences in second language acquisition. U Ritchie, William C. i Bhatia, Tej K. (ur.), *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Emerald Insight. 623–646.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(S1) 230–248.
- Dörnyei, Zoltán i Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Ellis, Rod (2004). Individual differences in second language learning. U Davies, Alan i Elder, Catherine (ur.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell, 525–551.
- Gardner, Robert i Macintyre, Peter (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching* 25(4), 211–220.
- Larsen-Freeman, Diane i Long, Michel (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet Osijek.
- Robinson, Peter (ur.). (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins.

DOB I UČENJE STRANIH JEZIKA

Antonija Šarić i Mirna Erk

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti pretpostavku kritičnog/osjetljivog razdoblja u procesu ovladavanja inim jezikom
- izvijestiti o nalazima domaćih i stranih istraživanja koja se bave prednostima i ograničenjima mlađih i starijih učenika inog jezika u izvornoj i neizvornoj sredini
- objasniti interakciju dobi i drugih, individualnih i kontekstualnih, čimbenika
- objasniti razlike između mlađih i starijih učenika u procesu učenja stranog jezika
- planirati poučavanje učenika mlađe i starije dobi uvažavajući
 - razlike u očekivanim ishodima nastave stranog jezika za mlađe i starije učenike i
 - razlike povezane s odabirom sadržaja i metodičkih postupaka u poučavanju različitih dobnih skupina

1. Uvod

Zašto se čini da su djeca uspješnija od odraslih kada treba (na)učiti neki novi jezik i potvrđuju li ovu pretpostavku suvremena istraživanja? Cilj je ovog poglavlja prikazati kako su tumačenja uloge **dobi** (engl. *age*, njem. *Alter*) u procesu ovladavanja prvim, drugim i stranim jezikom povezana i kako su dovela do suvremenog razumijevanja dobnog čimbenika u procesu OVIJ-a. Nakon toga govori se o važnosti koju teorijske i empirijske spoznaje o odnosu dobi i procesa OVIJ-a imaju na učenje i poučavanje stranog jezika u okviru nastave stranih jezika s mlađim i odraslim učenicima u našoj zemlji. Potom slijede praktične implikacije znanstvenih spoznaja na očekivane ishode poučavanja, metodičke postupke i odabir odgovarajućih nastavnih sadržaja u kontekstu formalnog poučavanja stranog jezika.

Stručnjaci koji se bave ulogom dobi u učenju stranog jezika nisu jedinstveni oko pitanja koja dobnna skupina pripada mlađim učenicima (Ellis 2013), ali se slažu da obuhvaća učenike koji su s učenjem inog jezika počeli prije ulaska u pubertet. U ovom ćemo poglavlju pod **mlađim učenicima** podrazumijevati dobnnu skupinu učenika između 6 i 10/11 godina starosti, a pod **starijim učenicima** one u dobi od 12. godine do kraja puberteta. **Odrasli** su svi oni koji su s učenjem novog jezika započeli nakon puberteta, odnosno 15./16. godine života (usp. Ballweg i sur. 2013).

2. Teorijske pretpostavke o ulozi dobi u procesu OVIJ-a

Jedna od prvih teorija kojima se pokušala objasniti nadmoć djece u ovladavanju drugim jezikom bila je ona utemeljena na **pretpostavci kritičnog razdoblja** (engl. *Critical Period Hypothesis*, njem. *Hypothese der kritischen Periode*). Kritično razdoblje podrazumijeva postojanje nekog vremenskog okvira, određene dobi, kada je potrebno aktivirati pretpostavljene urođene sposobnosti za uspješno ovladavanje jezicima, što bi u kasnijoj dobi bilo nemoguće. U samom početku njezina razvoja, toj su teoriji određenu potporu osigurala malobrojna istraživanja usvajanja prvog jezika (mali je broj djece koja nisu bila u mogućnosti usvojiti jezik prirodnim putem).

Gubitak plastičnosti mozga bio je navođen kao razlog za nemogućnost usvajanja prvog jezika nakon pretpostavljenog kritičnog razdoblja. Naime, smatralo se da je moždana fleksibilnost prisutna do otprilike devete godine djetetova života, nakon čega počinje razvoj analitičkog razmišljanja i neizravno učenje s osloncem na sustav prvog jezika. Lenneberg (1967) je popularizirao ideju o kritičnom razdoblju u svojoj knjizi *Biological Foundations of Language*, a navedeni gubitak plastičnosti mozga proširio je teorijom o lateralizaciji moždanih funkcija koja počinje negdje oko druge godine i završava pubertetom. Lenneberg je uočio da je kod djece koja su doživjela oštećenje mozga koje je uzrokovalo afaziju do povratka govora došlo brže nego kod odraslih. Stoga se čini da pri rođenju ne postoji moždana asimetričnost, međutim, u procesu sazrijevanja postupno dolazi do lateralizacije, tj. specijalizacije desne i lijeve hemisfere mozga za pojedine funkcije. Kao što je poznato, jezični su procesi smješteni u lijevoj hemisferi mozga. Kraj procesa lateralizacije označavao bi kraj pretpostavljenog kritičnog razdoblja do kada je neophodno izlaganje prvom jeziku kako bi došlo do njegova usvajanja. Međutim, suvremena istraživanja pokazuju da zahvaljujući učenju i stjecanju novih iskustava mozak može zadržati određenu plastičnost tijekom cijelog života (Singleton i Pfenninger 2018a).

Kao godinu početka kritičnog razdoblja Lenneberg je postavio drugu godinu života i pubertet kao vrijeme njegova završetka. No, iako su se mnogi istraživači bavili ovom temom, ni danas ne postoji slaganje oko toga kada bi pretpostavljeno kritično razdoblje za normalan razvoj prvog jezika trebalo započeti i završiti. Primjerice, pretpostavlja se da bi kraj mogao biti bilo kada u razdoblju od prve godine djetetova života do adolescentske dobi (Singleton 2005), što je vrlo široki raspon. Također, treba primijetiti da pretpostavka kritičnog razdoblja za usvajanje prvog jezika ne mora biti potpuno i jedino moguće objašnjenje nemogućnosti jezičnog razvoja. Nedostatak stimulativnog (verbalnog i neverbalnog) okružja u vrijeme kad je kognitivni, perceptivni i socijalni razvoj djece najintenzivniji, primjer je ozbiljnog zanemarivanja koje može dovesti do trajnih i dalekosežnih posljedica za kasniji dječji kognitivni, emocionalni, društveni i fizički razvoj, uključujući i njihov jezični razvoj (Muñoz i Singleton 2011). Dakle, rano je izlaganje prvom jeziku neophodno da bi došlo do normalnog jezičnog razvoja koje, podsjetimo,

nije „otok” sam za sebe nego služi i podupire razvoj ostalih domena ljudskog razmišljanja i ponašanja. Ako je došlo do normalnog jezičnog razvoja u prvom jeziku, je li moguće uspješno učenje inog jezika i izvan okvira pretpostavljenog kritičnog razdoblja? To je pitanje na koje danas pokušavamo ponuditi odgovore koji ne ovise samo o tome u kojoj je dobi osoba počela učiti, odnosno, uči neki novi jezik. Međutim, doznajmo prvo kako se ideja kritičnog razdoblja odrazila na istraživanja procesa OVIJ-a.

S obzirom na to da pojam kritičnog razdoblja podrazumijeva nagli, a ne postupni gubitak plastičnosti, razvijena je hipoteza o **osjetljivom razdoblju** (engl. *sensitive period*, njem. *sensitive Periode*), prema kojoj se sposobnost ovladavanja inim jezikom umanjuje tijekom duljeg razdoblja, a može se protezati od kasnog djetinjstva ili puberteta do adolescentske dobi. Međutim, i nakon navedenoga učenje je novog jezika moguće. Dok kritično razdoblje podrazumijeva da je ovladavanje novim jezikom moguće samo unutar određene dobi, osjetljivo razdoblje pretpostavlja da je ono lakše unutar navedenog vremenskog okvira¹. Iz perspektive neurolingvistike, sposobnost za ovladavanje novim jezikom sustavno opada već od samoga rođenja i govornici inog jezika nikada ne mogu dosegnuti razinu izvornih govornika na svim razinama svog jezičnog znanja (Bley-Vroman 1989). Nadalje, ako pretpostavimo da postoji kritično, tj. osjetljivo razdoblje za ovladavanje inim jezikom, treba ustvrditi je li ono jedinstveno ili postoje višestruka kritična razdoblja (engl. *multiple critical periods*) za različite jezične domene. Primjerice, jedni primjenjuju ideju kritičnog razdoblja na ovladavanje jezikom općenito, a drugi smatraju da je ona primjenjiva jedino na ovladavanje izgovorom (v. Singleton 2005). Stoga u nastavku pišemo o nalazima istraživanja koja su se bavila tom problematikom.

3. Istraživanja dobi iz perspektive prednosti i ograničenja mlađih i starijih

Brojna su istraživanja potvrdila postojanje ograničenja za ovladavanje određenim jezičnim aspektima, pa znamo da su djeca uspješnija u **ovladavanju izgovorom** novog jezika u odnosu na starije učenike (npr. Flege i Mackey 2011). Neuspješno ovladavanje izgovorom kod odraslih ispitanika vjerojatno je posljedica utjecaja prvog jezika i pretpostavljene nemogućnosti istovremenog i jednako dobrog kontroliranja oba jezika jer se fonetski sustavi različitih jezika isprepliću i ometaju jedan drugog. Međutim, ima i djece koja nisu uspjela ovladati izgovorom u izvornoj/prirodnoj sredini, čak i one čija se kvaliteta izgovora u prvom jeziku promijenila zbog utjecaja drugog jezika (Flege 2018).

S druge strane, iako rijetki, postoje govornici drugog jezika koji su s učenjem tog jezika počeli nakon puberteta i dostigli kompetencije izvornih govornika (primjerice,

¹ Iako su neki zamijenili pojam *kritičnog* pojmom *osjetljivog* razdoblja, Singleton i Pfenninger (2018a) smatraju da se ne koristi sustavno i da nije dobro definiran. Kako prevladava broj onih koji govore o *kritičnom razdoblju* i onda kada govore o *osjetljivom razdoblju*, i mi ćemo se u nastavku ovog poglavlja koristiti terminom *kritično razdoblje*.

istraživanja Marinove-Todd i sur. 2000). Međutim, zanimljivo je sljedeće: nekoliko je istraživanja odraslih učenika engleskog kao drugog jezika koji su postigli jezičnu razinu izvornih govornika pokazalo da se radi o osobama koje su živjele s izvornim govornicima tog jezika i koje su bile uronjene u taj jezik, odnosno, imale su pristup jezičnom unosu iznimne količine, kvalitete i raznovrsnosti (Muñoz i Singleton 2011). Moguće je da su im uvjeti u okružju omogućili razvoj drugog jezika na toj razini, jer na kvalitetu izgovora, osim dobi, mogu utjecati i stav prema novom jeziku i kulturi, te dužina boravka i želja za uklapanjem u izvornu sredinu (Moyer 2007). Također, možda se ovdje radi i o osobama značajne **jezične nadarenosti** (engl. *language aptitude*, njem. *Sprachlern-eignung*) koja pomaže ovladavanju u svakoj dobi (Abrahamsson i Hyltenstam 2008). Iz svega navedenog, možemo zaključiti da na ovladavanje izgovorom utječe dob, ali postoje i odrasli učenici koji su uspjeli dostići jezičnu razinu izvornih govornika.

Što se tiče morfosintaktičkog razvoja učenika drugog jezika, rezultati istraživanja idu u prilog učenicima mlade dobi, usprkos tome što i neki stariji učenici dostižu sposobnost izvornih govornika (Marinova-Todd 2003). Harley (1986) zaključuje da su mentalni procesi kod djece i odraslih vrlo slični, odnosno, čini se da je proces ovladavanja drugim jezikom skoro identičan, iako manje prirodan kod odraslih. Oni imaju kognitivnu prednost u početku pa su učinkovitiji, no morfološki se razvoj kod obje skupine pokazao sličnim. Ipak, Long (1990) smatra da se jezik mora početi učiti prije 15. godine ako se želi postići razina umijeća izvornih govornika u području morfosintakse.

Danas se smatra da promjene koje se događaju između djetinjstva i odrastanja utječu na sve aspekte ovladavanja sintaksom. Rezultati istraživanja ovladavanja sintaksom drugog jezika pokazali su da učenike starije dobi prati postupno i stalno opadanje u sintaktičkoj izvedbi te da jezične univerzalije postaju sve manje dostupne (Johnson i Newport 1989). S obzirom na to da mnogi poriču postojanje kritičnog, tj. osjetljivog razdoblja za ovladavanje inim jezikom jer je navedena razdoblja nemoguće objasniti isključivo neurolingvističkim, odnosno biološkim čimbenicima, Hyltenstam i Abrahamsson (2003) pojam kritičnog razdoblja zamjenjuju pojmom razdoblja sazrijevanja i postavljaju **tezu o ograničenjima povezanim sa sazrijevanjem** (engl. *maturational constraints hypothesis*) te razrađuju model koji podrazumijeva međusobnu interakciju čimbenika sazrijevanja, društveno-psiholoških utjecaja i utjecaja vježbanja za objašnjenje procesa i uvjeta ovladavanja bilo kojim jezikom (uključujući i prvi) koji dovode do razlika između djece i odraslih u krajnjem postignuću. Pri tome razdoblje sazrijevanja tumače kao razdoblje od rođenja do 15. godine života te smatraju da čimbenici sazrijevanja, odnosno neurološko-kognitivni čimbenici imaju ključnu ulogu u uspješnom ovladavanju jezikom do adolescentske dobi, dok u adolescentskoj i kasnijoj dobi veću ulogu imaju društveno-psihološki čimbenici i vježbanje, tj. rad na jeziku. Kod odraslih učenika dolazi do opadanja kognitivnih sposobnosti tijekom vremena (tj. pamćenja, brzine obrade informacija), što ostavlja traga i na jezičnu izvedbu, a do opadanja sposobnosti dolazi s kasnijim početkom učenja jezika, prvo u području fonologije, zatim leksika te, naposljetku, morfosintakse.

Razlike između djece i odraslih učenika mogu se pripisati različitom načinu na koji odrasli i djeca doživljavaju jezik te na različite načine razvijaju svoje jezično umijeće. Prema **neurolingvističkoj teoriji o dvojezičnosti** (Paradis 2007), djeca jezični sustav doživljavaju kao međuovisnu cjelinu, a odrasli ga doživljavaju kao neovisne dijelove iste cjeline kojima se mogu različito posvetiti². **Pretpostavka o ključnim razlikama** (engl. *fundamental difference hypothesis*, njem. *Hypothese qualitativer Unterschiede*) pretpostavlja da je djeci u usvajanju prvog jezika na raspolaganju univerzalna gramatika (engl. *Universal Grammar*, njem. *Universalgrammatik*), dok se odrasliji učenici inog jezika obilno koriste svojim znanjem prvog jezika i općim mehanizmima učenja (Bley-Vroman 1988). Univerzalna se gramatika objašnjava kao implicitna jezična sposobnost, tj. urođeni sustav jezičnih kategorija, mehanizama i ograničenja zajedničkih svim ljudima (v. i poglavlje *Glotodidaktika kao znanstvena disciplina*). Različita su mišljenja o pristupu univerzalnoj gramatici. Između onih koji se zalažu za potpuni pristup univerzalnoj gramatici tijekom cijelog života i onih koji smatraju da odrasli učenici inog jezika nemaju pristup univerzalnoj gramatici, nalaze se oni koji se zalažu za djelomični pristup koji podrazumijeva da odrasli imaju pristup, ali je ograničen jer im oslanjanje na sustav prvog jezika stvara poteškoće pri resetiranju parametara za uspješno ovladavanje novim jezikom (Muñoz 2006b). Slično tome, DeKeyser (2000) povezuje ograničenja u ovladavanju novim jezikom sa sazrijevanjem i smatra da djeca u razdoblju između ranog djetinjstva i puberteta izgube sposobnost uspješnog ovladavanja novim jezikom implicitnim putem. Štoviše, Paradis (2009) tvrdi da djeca usvajaju prvi i drugi jezik nenamjerno i cjelovito, odnosno da različite jezične sustave i pripadajuće podsustave usvajaju istovremeno (npr. izgovor i leksik), što im omogućuje proceduralna memorija i implicitna kompetencija, odnosno jezična intuicija. Za razliku od njih, adolescenti i odrasli uče drugi jezik namjerno, uglavnom se oslanjaju na deklarativno pamćenje i eksplicitnu kompetenciju, odnosno metalingvističko znanje. Odrasli se, dakle, oslanjaju na opće mehanizme učenja jer im je oslanjanje na urođene specifične mehanizme za usvajanje jezika nemoguće ili ograničeno. Kako proceduralna memorija ubrzano opada nakon pete godine života, implicitna kompetencija s kojom je u sprezi „kriva” je što se usvajanje prvog jezika čini laganim u odnosu na mukotrpno ovladavanje drugim jezikom. Newport (1990) zastupa pretpostavku **manje je više** jer u slučaju prirodnog ovladavanja jezikom u izvornoj sredini ulaganje manje svjesnog i kognitivnog truda dovodi do boljeg uspjeha, ali u uvjetima ograničenog vremena i u školskim uvjetima, odrasli uče bolje zbog svojih eksplicitnih analitičkih sposobnosti. Lichtman (2013) se slaže da se djeca i odrasli služe različitim mehanizmima učenja, međutim upozorava da su implicitni i eksplicitni mehanizmi učenja djeci i odraslima na raspolaganju stalno i ne slaže se s tvrdnjom da jedne ili druge karakterizira jedan ili drugi način učenja, nego smatra da jedan od načina prevladava u određenoj dobi. Svoje pretpostavke potvrđuje istraživanjem koje podupire **pretpostav-**

2 Odrasli mogu čak i (ne)svjesno odlučiti da ih, primjerice, izgovor ili vokabular zanimaju, a gramatika ne zanima, da je nepotrebna ili da ju je nemoguće naučiti. Različiti su razlozi zbog kojih odrasli uče jezik i često se koncentriraju samo na onaj aspekt jezika koji ih uistinu zanima (Bley-Vroman 1989).

ku o poučavanju (engl. *Instructional Hypothesis*) prema kojoj su djeca sklona implicitnom učenju jer ih nismo skloni eksplicitno poučavati, odnosno eksplicitno i implicitno znanje češće je odraz načina poučavanja (Lichtman 2013).

Svaka dobna skupina procesu OVIJ-a pristupa s izvjesnim osobinama koje mogu biti prednost za jednu i nedostatak za drugu skupinu. Primjerice, razvijena analitička sposobnost prednost je za starije učenike jer im omogućuje razumijevanje i primjenu gramatičkih pravila. Kod mlađih je učenika njezina nerazvijenost prednost koja omogućuje razvoj gramatičke intuicije slične onoj izvornih govornika. Veća neuroplastičnost, nedostatak straha od novog jezika, nerazvijenija svijest o vlastitom identitetu zbog koje su otvoreniji pa često i rado stupaju u kontakte s izvornim govornicima izvan svoje jezične zajednice i izloženost pojednostavljenom jeziku prednosti su mlađih učenika. S druge strane, starijim učenicima prednost osiguravaju veći kapacitet za učenje, poznavanje komunikacijskih pravila, odnosno razvijene pragmatičke vještine, znanje prvog jezika i znanje o svijetu općenito, što im pomaže pri rješavanju složenijih zadataka

Iz svega navedenog vidimo da različiti autori uloži dobi pristupaju s različitih aspekata, ali većina bitnim smatra rani početak učenja drugog jezika, koji je važan, ali ne i dovoljan uvjet za postizanje jezičnog umijeća izvornih govornika, što upućuje na značaj drugih čimbenika, poput motivacije i konteksta ovladavanja. Iako motivacija nužno ne garantira uspjeh, bolje motivirani pojedinci postižu bolji uspjeh. Stav pojedinca prema društvenoj zajednici također se pokazao važnim za predviđanje uspjeha u ovladavanju novim jezikom s obzirom na to da neki pojedinci zadržavaju vlastiti naglasak jer na taj način zaštićuju svoj identitet, odnosno zadržavaju vlastiti jezik i kulturu. S druge strane, postoji mogućnost da odrasli ne vide potrebu za autentičnim izgovorom izvornog govornika ako su sposobni uspješno se sporazumijevati sa svojom okolinom ili pak ne zamjećuju razlike između vlastita izgovora i izgovora ostatka zajednice, pa nisu ni u mogućnosti oponašati točan izgovor.

Kontekstualni čimbenici su također važni za uspjeh u ovladavanju novim jezikom. Izloženost ciljnom jeziku podrazumijeva raznovrsne vrste kontakata učenika s ciljnim jezikom, uključujući pasivno slušanje stvarnog govora, slušanje medija, interakciju u stvarnom svijetu, formalnu nastavu, čitanje u slobodno vrijeme i dr. Llanes i Muñoz (2013) pokazale su da, za razliku od učenja kod kuće, iskustvo odlaska u izvorni kontekst (engl. *study abroad experience*) na 2 - 3 mjeseca pogoduje učenicima mlađe dobi jer su skloniji iskorištavanju prilika za razvoj jezične produkcije, i, općenito, govornih sposobnosti u većoj mjeri nego stariji učenici. Izloženost možemo vrednovati prema količini (od minimalne izloženosti do potpunog uranjanja u prirodni kontekst) i kvaliteti (od izloženosti jeziku pod jakim utjecajem materinskog jezika govornika do izloženosti raznolikom, prirodnom i izvornom govoru), a većina se autora slaže da je kombinacija visoko kvalitetne i opsežne izloženosti, zajedno s ranim početkom ovladavanja, dobar pokazatelj razine ovladanosti izvornog govornika. Međutim, koliko su takvi uvjeti dostupni u sredinama u kojima se strani jezik uči u neizvornoj sredini i formalnim uvjetima, čak i ako se s učenjem kreće (vrlo) rano?

3.1. Istraživanja s mlađim i starijim učenicima stranog jezika u formalnoj sredini

Učenje stranih jezika najčešće se odvija u **formalnom kontekstu**, putem nastave jezika u školi. U mnogim zemljama formalni kontekst učenja stranog jezika najčešće ima sljedeće karakteristike (Muñoz 2008: 578–579):

- nastava stranih jezika ograničena je na nekoliko školskih sati tjedno
- izloženost stranom jeziku na nastavi ograničena je na nastavnika kao glavni izvor tog jezika, što znači da se ograničenja pojavljuju u domeni količine i kvalitete jezičnog unosa, jer ne koriste svi nastavnici strani jezik kao glavni jezik komunikacije u razredu, a i razlikuju se po svom jezičnom umijeću
- strani jezik nije jezik komunikacije između učenika koji dijele zajednički prvi jezik
- strani jezik ne koristi se izvan učionice.

Rana istraživanja odnosa dobi i ovladavanja stranim jezikom započela su 70-ih godina prošlog stoljeća, te su jasno izražavala podršku i preporučivala rani početak formalnog učenja stranog jezika s naglaskom na osiguravanju uvjeta i načina rada koji će biti u skladu s dječjim razvojnim mogućnostima i interesima (Freudenstein 1979). U isto vrijeme započeo je niz istraživanja na teritoriju Republike Hrvatske s ciljem određivanja optimalne dobi za uvođenje stranog jezika kao obaveznog školskog predmeta (Vilke 1993). Istraživanja su bila utemeljena na tadašnjim spoznajama iz područja neurofiziologije, razvojne psiholingvistike, OVIJ-a, sociolingvistike i obrazovne lingvistike, a provedena su između 1973. i 1978. godine. U početnoj fazi, istraživanja su obuhvaćala nastavu engleskog jezika, a kasnije, u većoj ili manjoj mjeri, i nastavu francuskog i njemačkog jezika. Kada se mlađe i starije učenike poučava isti nastavni materijal tijekom istog razdoblja uz primjenu iste metode i sličnih tehnika poučavanja, mlađi su učenici (9 godina) manje uspješni od starijih (17 – 19 godina). Stariji su učenici bili u prednosti zbog dugogodišnjeg iskustva učenja materinskog, ponekad i nekih drugih jezika, i bolje intelektualne zrelosti što je dovelo do njihova bržeg učenja u odnosu na mlađe ispitanike. Međutim, eksperimentalno uvođenje engleskog jezika u redovnu nastavu u drugom razredu u 10 hrvatskih škola, s učenicima koji su tada bili 7 – 8 godina stari, pokazalo je pozitivne i ohrabrujuće rezultate koji govore u prilog uvođenja ranijeg učenja stranog jezika u redovno školovanje, a ne, kako je do tada bilo uvriježeno, od četvrtog ili petog razreda osnovne škole. Mlađi su učenici znatno bolje ovladavali fonetskim sustavom stranog jezika, pa je zaključeno da je optimalna dob za učenje stranog jezika svakako vrijeme prije početka puberteta.

Devedesetih godina u Hrvatskoj kreće novi projekt koji je obuhvaćao paralelna istraživanja u nastavi engleskog, francuskog, njemačkog i talijanskog jezika, a uključivao je više od 1000 ispitanika. Nalazi su objavljeni u seriji koju čine tri knjige naslovljene *Children and Foreign Languages* (Vilke i Vrhovac 1993, Vilke i sur. 1995, Vrhovac 2001)

uz detaljan prikaz rada jezičnih stručnjaka, metodičara i nastavnika te primijenjenih nastavnih materijala. Potvrđena je hipoteza da početak učenja stranog jezika u dobi od šest/sedam godina dovodi do uspješnijeg ovladavanja stranim jezikom onih učenika koji su s učenjem jezika počeli u 1. razredu osnovne škole, u odnosu na učenike koji su s učenjem počeli u 4. razredu (Mihaljević Djigunović i Vilke 2000). I taj je nalaz u skladu s preporukom o početku učenja drugog jezika u dobi od 6/7 godina u izvornoj sredini za dugoročno bolji uspjeh.

Početak novog tisućljeća započinju se pojačano provoditi istraživanja utjecaja dobi na stranojezični razvoj u Španjolskoj, s dvojezičnim učenicima koji uče engleski jezik kao svoj treći jezik, odnosno prvi strani jezik. García Mayo i García Lecumberri (2003) zaključuju da su ova istraživanja pokazala kako formalni kontekst pogoduje starijim učenicima: oni su napredovali brže i bolje od mlađih u domeni fonološkog razvoja, pisanje produkcije i govorenja, kao i uporabi strategija učenja, između njih i mlađih učenika nije bilo razlika u razvoju vještine slušanja s razumijevanjem, ali su mlađi učenici imali pozitivniji stav i bolju motivaciju od starijih.

Problemu dobi i uspjeha u učenju stranog jezika u formalnom kontekstu od 1995. godine posvećen je projekt *Barcelona Age Factor* (BAF projekt, Muñoz 2006a). Ispituje se odnos između različitih dobnih skupina i učeničkih postignuća u stranom jeziku nakon istog broja sati nastave stranog jezika kako bi se odredili utjecaji dobi na proces i ishod formalnog poučavanja stranog jezika. Nakon devet godina projekta pokazalo se da, suprotno prethodnim nalazima u španjolskom kontekstu, stariji učenici nisu imali dugoročnu ni značajnu prednost u odnosu na mlađe u domeni fonološkog razvoja. Međutim, njihov je govorni i leksički razvoj bio bolji, učenje brže, imali su bolje razvijene interakcijske vještine, bolju sposobnost izražavanja pisanjem, razvijenije strategije učenja i bolju motivaciju, ali se njihova prednost smanjivala s dužim izlaganjem ciljnom jeziku. Kako vidimo, upravo su razvojne prednosti starijih učenika one osobine koje im daju prednost u odnosu na mlađe. Sveukupno gledajući, mlađi učenici učili su sporije i nisu (ni nakon 700 sati nastave) uspjeli nadmašiti starije učenike, iako su ih uspjeli sustići, odnosno kognitivna prednost starijih učenika dugoročno je izostala (Muñoz 2014). Međutim, raniji početak učenja stranog jezika pogodovao je razvoju implicitnih vještina govorenja i razumijevanja. Također, nalazi su pokazali da na učenje stranog jezika važan utjecaj ima intenzivna izloženost stranom jeziku uz primjeren jezični model.

U razdoblju od 2007. do 2011. godine u sedam europskih zemalja (uključujući Hrvatsku) provodio se projekt *Early Language Learning in Europe* (Enever 2011) čiji cilj nije bio istraživati utjecaj dobi na ovladavanje stranim jezikom, ali je pokazao da mlađi učenici mogu uspješno razvijati stranojezičnu sposobnost ako su zadovoljeni određeni uvjeti. Uspješnijim su se pokazali učenici koji dolaze iz zemalja u kojima je osigurana velika izloženost stranom jeziku izvan nastave, a nalazi su ukazali i na važnost obrazovanja nastavnika stranih jezika i njihovo jezično umijeće kao važnog čimbenika dječjeg uspjeha. Međutim, izloženost i dobri nastavnici te okolina koja podržava poučavanje stranih

jezika nisu dovoljna garancija uspjeha jer važnu ulogu igraju i individualni čimbenici. Primjerice, nalazi hrvatskih istraživanja pokazali su da su kontekstualni čimbenici ključni jer njihova interakcija s individualnim čimbenicima dovodi do određenih dinamičnih promjena. Tako su se stavovi mlađih učenika prema učenju pokazali promjenjivima, od pozitivnih na početku učenja, prema manje pozitivnima nešto kasnije, da bi u četvrtom razredu opet bili pozitivni (Mihaljević Djigunović 2012). Poznato je da su uspjeh koji učenici osjete pri učenju i, kao posljedica toga, volja za učenjem, odnosno pozitivna motivacija i stavovi učenika prema učenju bar djelomično odgovorni za uspjeh ranog učenja stranog jezika (Nikolov 2000).

Istraživanja o problemu dobi i ranijeg ili starijeg početka učenja stranog jezika provedena su i u višejezičnoj Švicarskoj (Pfenninger i Singleton 2016a, 2016b). Pokazala su da su učenici koji su započeli s učenjem engleskog kao stranog jezika u dobi od 13/14 godina vrlo brzo uhvatili korak s učenicima koji su taj jezik počeli učiti u dobi od 8/9 godina te da su im bili ravnopravni do kraja obaveznog školovanja, odnosno kraja istraživanja. Dakle, prednost ranog učenja nije potvrđena. Dok su mlađi učenici bili motivirani zahvaljujući neposrednom iskustvu učenja, stariji su učenici u početku učenja bili drugačije motivirani. Pretpostavlja se da je njihova jaka usmjerenost na cilj (strani jezik) i budućnost (korist od znanja jezika) doprinijela ubrzanom napredovanju na početku i osiguravala stalni napredak. Kasnije su došli do izražaja i drugi čimbenici, odnosno širi društveni i obrazovni kontekst, a posebno se važnim pokazalo iskustvo nastave stranog jezika i onoga što se događa u učionici.

Ako (samo) dob učenika, odnosno činjenica da su ranije počeli učiti strani jezik ne može sustavno i cjelovito potvrditi veće i bolje krajnje postignuće tih učenika u odnosu na one učenike koji u formalnom kontekstu s učenjem stranog jezika počnu kasnije, postavlja se pitanje što može? Pretpostavlja se da je jedan od osnovnih uzroka nepotpunog ovladavanja stranim jezikom ograničeni kontakt s ciljnim jezikom (Flege i Mackey 2011, Lightbown 2000, Muñoz 2008) jer u stranojezičnoj sredini nisu ispunjeni optimalni uvjeti koji bi, kao temelj stranojezičnog razvoja, podrazumijevali neograničenu izloženost kvalitetnom jezičnom unosu. S jedne strane, formalni kontekst pogoduje starijim, kognitivno zrelijim učenicima, s druge strane, mlađi su učenici sporiji u početku, ali taj nedostatak nadoknađuju oko 12. godine života kada dostižu kognitivnu zrelost koja im omogućuje brže napredovanje. Mlađi učenici ne zaostaju ili brzo nadoknađuju zaostatak u odnosu na odrasle u razvoju vještine slušanja s razumijevanjem i govora, ali su kognitivno zreliji učenici u prednosti pri ovladavanju morfologijom i sintaksom novog jezika. Da se zaključiti da odrasliji, zreliji učenici imaju početnu prednost koja je ograničena u vremenu i opsegu. Međutim, niz je istraživanja pokazao da značajno bolji uspjeh mlađih učenika u formalnoj sredini nakon višegodišnjeg učenja stranog jezika u odnosu na starije učenike – izostaje (Pfenninger i Singleton 2019a, 2019b, Singleton i Pfenninger 2018a, 2018b). Pretpostavlja se da u stranoj sredini razlog tome nije dob početka učenja stranog jezika nego interakcija psiholoških, društvenih i kontekstualnih čimbenika, pri

čemu iskustvo učenja stranog jezika u formalnom kontekstu ima odlučujuću ulogu u formiranju stavova i izgradnji motivacije, što će bitno utjecati na ishode stranojezičnog razvoja (Nikolov i Mihaljević Djigunović 2011). Stoga se naglašava da raniji početak učenja stranog jezika ne jamči uspjeh i stalno se upozorava da je za ostvarenje dobrih rezultata potrebno osigurati odgovarajuće uvjete i načine rada. Kontekstu se dodjeljuje odlučujuća uloga za ishode učenja jezika, jer on određuje važne čimbenike poput kvalitete, količine i raznovrsnosti jezičnog unosa s kojim se učenik susreće, prilike za jezičnu vježbu kao i vrstu i kvalitetu nastave kojoj je izložen (Llanes i Muñoz 2013). Stoga se sve više istražuje utjecaj izvanškolskog konteksta i prilika koje ono nudi za više jezičnog unosa i više izlaganja stranom jeziku (Erk 2021).

U nastavku govorimo o implikacijama koje teorijske i empirijske spoznaje na temu odnosa dobi i uspjeha u procesu OVIJ-a imaju za hrvatski kontekst poučavanja stranih jezika. S obzirom na opseg i ciljeve ove knjige, ukazat ćemo na temeljne razlike u pristupu, ishodima, sadržajima i nastavnim postupcima u radu s mlađim i starijim učenicima. Nastavnici koji žele proširiti svoja praktična znanja trebaju se okrenuti drugim izvorima. U skladu s prethodno napisanim, pozivamo ih da se s oprezom i kritički odnose prema pristupima, metodama i tehnikama poučavanja koje dolaze ili su nastale u kontekstu ovladavanja drugim jezikom, jer to ne jamči njihovu primjerenost za poučavanje stranih jezika. Za razvoj vještine čitanja na engleskom jeziku kao prvom i drugom jeziku u izvornim se sredinama primjenjuje fonetski pristup (engl. *phonics approach*), što nije primjeren način poučavanja iste vještine u uvjetima formalnog učenja u neizvornoj sredini s učenicima različitih prvih jezika. Kada je u pitanju čitanje na engleskom kao stranom jeziku, u Hrvatskoj se primjenjuje holistički pristup (engl. *whole-language approach*) jer se u praksi pokazao primjerenijim u radu s učenicima hrvatskog kao prvog jezika u kojem je jednom glasu dodijeljeno jedno slovo. Međutim, jedan te isti pristup ne mora biti primjeren za poučavanje svih stranih jezika. U našoj je zemlji primjena fonetskog pristupa uobičajena, primjerice, u nastavi njemačkog jezika. Upravo je osviještenost o (ne)primjerenosti preuzimanja različitih primjera *dobre prakse* u nastavi stranih jezika jedno od najvažnijih oruđa uspješnih nastavnika.

4. Poučavanje stranih jezika s obzirom na dob

Svrha nastave stranih jezika u Hrvatskoj razvoj je komunikacijske kompetencije, međukulturne kompetencije i samostalnosti u ovladavanju jezikom, što se, između ostalog, postiže primjenom nastavnog pristupa i metodičkih postupaka koji su u skladu s kognitivnim, afektivnim i socijalnim osobinama učenika. Dok se poučavanje mlađih učenika temelji na multisenzornom i cjelovitom učenju, sa starijim učenicima nastava je usmjerena na kognitivno učenje i ujednačeni razvoj govorne i pisane komunikacijske sposobnosti, drugim riječima, s kognitivnim sazrijevanjem učenika eksplicitno poučavanje postaje češće, a implicitno rjeđe.

U nastavku pišemo odvojeno o poučavanju učenika mlađe i starije dobi stranim jezicima u formalnim uvjetima u našoj zemlji. Stalno treba imati na umu da djeca i odrasli pristupaju tom procesu s bitno različitim pozicijama: dječja iskustva i znanja o svijetu različitog su opsega i raznovrsnosti u odnosu na starije/zrelije učenike, što nameće niz drugačijih mogućnosti u radu s tim uzrastom. Također, mlađi učenici nemaju izbora i uče strani jezik kao dio školskog programa te često na početku učenja žele biti uspješni jer su ih na to potakli roditelji i/ili dobri nastavnici i nastava stranog jezika kojoj su izloženi (Mihaljević Djigunović i Nikolov 2019). Stoga u nastavku pišemo o pristupima i ishodima nastave s mlađim i starijim učenicima te o njihovim osobinama i kako one utječu na odabir sadržaja i postupaka poučavanja za uspješno učenje stranih jezika u školskoj sredini.

4. 1. Poučavanje mlađih učenika stranim jezicima

Tradicija nastave stranog jezika u Republici Hrvatskoj vrlo je bogata, a istraživački rad i teorijska i praktična upućenost nastavnika u problematiku ranog učenja stranog jezika prepoznata kao primjerena (Erk i Čengić 2020). U obrazovanju nastavnika naglasak je na razvoju vještina za primjenu didaktičkih i metodičkih postupaka primjerenih učenicima, ali i razvoju komunikacijske tečnosti i točnosti nastavnika koje će odgovarati zahtjevima rada u nastavi. To je neobično važno jer iz svega što smo dosad pisali u ovom poglavlju proizlazi da uspjeh programa ranog učenja stranih jezika može biti nezadovoljavajući ili čak izostati usprkos primjerenim nastavnim postupcima ako količina, kvaliteta i raznovrsnost jezičnog unosa na nastavi i izvan nje u stranoj sredini nisu osigurani. Primjerice, na globalnoj razini više je mlađih nego starijih učenika koji uče engleski kao strani jezik, ali se uspjeh učenika mlađe dobi opisuje kao skroman (Nikolov 2009). Objašnjenje za takav ishod pripisuje se nedostatku intenzivnog izlaganja ciljnom jeziku jer su, kako smo već naveli, osobine stranojezičnog konteksta formalnog učenja značajno drugačije od onih u izvornoj sredini: u uvjetima ovladavanja drugim jezikom **značajno izlaganje** (engl. *significant exposure*) postiže se uranjanjem u izvorni kontekst, a rano učenje stranih jezika može biti dugoročno uspješnije u odnosu na kasniji početak samo ako se i u tom kontekstu osigura značajno izlaganje jeziku koji se uči (Muñoz 2008), što upućuje na važnost **kvalitete poučavanja**. Štoviše, implicitni mehanizmi koji ovise o velikoj količini jezičnog unosa i njegovu ponovljenom izlaganju ne mogu se aktivirati ako se u formalnom kontekstu koriste eksplicitne metode poučavanja. Podsjetimo, kod eksplicitnog se načina poučavanja objašnjavaju pravila, ciljani oblici koriste se izolirano, te se oni uvježbavaju na kontrolirani način, dok se kod implicitnog načina koriste aktivnostima usmjerenim na komunikaciju, kako bi se omogućilo slobodno korištenje ciljnih oblika u kontekstu. Novija istraživanja sustavno pokazuju da su nastavnici i s njim povezani čimbenici iznimno važni za ostvarivanje optimalnih uvjeta u procesu OVIJ-a (Graham i sur. 2017, Nikolov i Mihaljević Djigunović 2019; v. poglavlje *Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okruženje*). Na nastavniku stranog

jezika leži velika odgovornost jer treba ne samo primjenjivati odgovarajuće metodičke postupke nego i stvarati uvjete koji će, između ostalog, osiguravati učenicima potrebno jezično okruženje, tj. potreban intenzitet izloženosti ciljnom jeziku na nastavi i izvan nje. Kad govorimo o nastavi engleskog kao stranog jezika u našoj zemlji, velike mogućnosti izlaganja tom jeziku izvan nastave zasigurno pridonose lakšem ovladavanju i nastavnicima omogućuje iskorištavanje njegove sveprisutnosti, kao što je slučaj i s izloženošću talijanskom jeziku u obalnim dijelovima zemlje. Međutim, ako govorimo o drugim stranim jezicima, poput njemačkog ili francuskog, nastavnici trebaju upućivati učenike na izlaganje kvalitetnom i opsežnom jezičnom unosu i izvan nastave da bi se aktivirali implicitni mehanizmi učenja i iskoristile utvrđene prednosti ranijeg početka učenja stranih jezika i tako poticati stvaranje uvjeta koji će dugoročno opravdati raniji početak stranojezičnog razvoja u neizvornoj sredini. Nastojeći odgovoriti na potrebu izlaganja učenika masivnom, raznovrsnom, autentičnom i kvalitetnom jezičnom unosu mnoge europske zemlje potiču implementaciju jezično-sadržajno integrirane nastave (engl. i njem. *content and language integrated learning, CLIL*), koja je svoju primjenu imala i u istraživanjima ranog učenja devedesetih godina u Hrvatskoj (Mihaljević Djigunović i Vilke 2000) i koja dobiva sve više zagovornika, ali i kritičara.

Kako vidimo, pristup poučavanju mlađih učenika nije globalno ujednačen. Štoviše, iako u ranom učenju stranog jezika prevladava komunikacijsko poučavanje (engl. *Communicative Language Teaching*, njem. *Kommunikativer Ansatz*), pokazalo se da ga nastavnici različito interpretiraju, pa se često provodi vježbanje gramatičkih struktura „upakiranih” u, naizgled, komunikacijske aktivnosti, umjesto aktivnosti usmjerenih na jezičnu uporabu i ovladavanje jezičnim funkcijama. Stoga se primjerenost komunikacijskog pristupa za poučavanje mlađih učenika preispituje. Rano učenje stranih jezika u kojem prevladavaju aktivnosti zbornog ponavljanja, dril i jednosmjerna komunikacija čiji je glavni izvor nastavnik ne smatra se poučavanjem usmjerenim na komunikaciju (Enever i Moon 2010). Također, treba uzeti u obzir i činjenicu da su mlađi učenici po svojoj prirodi skloni zamišljenom govoru i govoru za igru (engl. *imaginative and play talk*) s puno ponavljanja, što nije osobina komunikacijskog poučavanja. Stoga se s mlađim učenicima na početku učenja preporučuje primjena **pristupa utemeljenog na razumijevanju** stranog jezika (engl. *comprehension-based approach*) koji se razlikuje od pristupa utemeljenog na jezičnoj proizvodnji (engl. *production-based approach*) jer se ne inzistira odmah na govoru i jezičnoj uporabi (Shintani i sur. 2013). Pristup utemeljen na razumijevanju naglašava razvoj leksika kao preduvjeta sintaktičkom razvoju, za što su potrebne velike količine akumuliranog i kvalitetnog jezičnog unosa koji se, kako smo već istakli, danas smatra važnim čimbenikom uspješnog stranojezičnog razvoja. Učenici će razumijevanje novog jezika razvijati zahvaljujući sposobnosti razumijevanja značenja oslanjanjem na kontekst, stoga, kada nastavnik govori strani jezik, treba se obilno koristiti mimikom i gestama, pokretima i demonstracijom koji će učenicima omogućiti da se „snađu” u jeziku koji još dobro ne razumiju. U skladu s takvim smjernicama, u ranom učenju stranog jezika značenje je važnije od oblika, sadržaji trebaju pratiti nastavni

plan i program ostalih predmeta, nastava treba biti usmjerena na sadržaj i izvršavanje smislenih zadataka, zanimljiva i voditi uspjehu te istovremeno osposobljavati učenike za samostalno učenje (Nikolov i Mihaljević Djigunović 2019). U radu s mlađim učenicima svjesno učenje gramatičkih oblika otežano je činjenicom da oni za njih uopće ne mare kao i njihovim razvojnim sposobnostima, pa nastava treba biti usmjerena razvoju leksika, izgovora i vještine razumijevanja slušanjem. Takva će nastava biti organizirana oko aktivnosti koje uključuju raznovrsne i brojne igre, pjesme, priče i, vrlo važno, izlaganje velikoj količini razumljivog jezika kako bi se aktivirali implicitni mehanizmi učenja koji su mlađim učenicima na raspolaganju (Ellis 2005). Naime, u ovladavanju bilo kojim novim jezikom mlađim učenicima pomažu urođeni instinkti i neke vještine koje su razvili zahvaljujući ovladavanju prvim jezikom: sposobnost razumijevanja značenja i onda kada ne razumiju svaku pojedinačnu riječ, kreativnu uporabu ograničenih jezičnih sposobnosti, sposobnost indirektnog učenja, usmjerenost na element igre i zabave u svemu što rade, izraženu maštovitost i sklonost govoru i razgovoru jer vole pričati.

Dječja sposobnost razumijevanja značenja verbalne poruke u prvom jeziku ne temelji se samo na razumijevanju riječi nego i na praćenju intonacije, pokreta, izraza lica, radnji i okolnosti u kojima jezik čuju. Ta je sposobnost važna za ljudsku komunikaciju tijekom cijelog života. Kada mlađi učenici dođu u školu, već je dobro razvijena i koriste ju da bi razumjeli informacije koje su im sada upućene skoro isključivo u verbalnom obliku. Ista sposobnost korisna je i pri susretu s novim jezikom i na nju se oslanjaju u svojim nastojanjima da razumiju glasove, riječi i strukture tog jezika.

Pored toga, mlađi učenici znaju se vješto koristiti svojim ograničenim jezičnim repertoarom da bi prenijeli željenu poruku. To je vrlo važna vještina koju su već svladali u procesu ovladavanja prvim jezikom i često joj svjedočimo kada djeca kreativno koriste koncepte (npr. *Prolio sam majice!* za „bacio sam majice na pod”) i gramatičke oblike (npr. *Mama, ispričaj mi kako sam se rođavala!*). Na istu se sposobnost oslanjaju i odrasli kada im nedostaje riječ i kada se služe različitim strategijama komuniciranja značenja. Možemo reći da je sposobnost vještog korištenja ograničenog jezičnog znanja instinktivna, a često podrazumijeva kombiniranje i rekonstrukciju (npr. u igri združivanja parova koji predstavljaju srodne pojmove djevojčica kaže *Yes matches!* kako bi signalizirala da ona ima karticu koja je par upravo otvorenoj kartici).

Do 7. godine života djeca imaju ograničenu pozornost, ubrzano se razvijaju, uče svim osjetilima (gledajući, slušajući, oponašajući, izvodeći), ne razumiju gramatička pravila i metajezik, niti uviđaju potrebu za njima, usmjereni su na značenje i shvaćanje situacije, koriste neverbalne znakove za otkrivanje značenja, dobro oponašaju glasove, prirodno su znatiželjni, vole igru i maštanje, osjećaju se sigurno u rutinskim situacijama, vole ponavljanje radnje, a pozornost im je kratka pa trebaju raznovrsnost. Početak opismenjavanja na materinskom jeziku potiče razvoj mišljenja, a u dobi između sedme i dvanaeste godine sve bolje shvaćaju razlike između stvarnosti i mašte, planiraju izvođenje aktivnosti, surađuju s drugima i uče od njih, postaju pouzdani i odgovorni.

Mlađi učenici odustaju od zadataka koje smatraju teškima ako ih se dodatno ne potiče, oni tek uče razmišljati na logičan i sustavan način, rješavati probleme i usmjeravati svoju pozornost, učiti iz direktnog iskustva, razumjeti uzrok i posljedicu, jezikom si pojasniti vlastite misli i učenje. Dječji društveni i emocionalni razvoj podrazumijeva pomak fokusa sa sebe na druge i bolju društvenu osviještenost, razumijevanje sebe u odnosu na druge i razvoj sposobnosti rada u grupi. U početku im je potrebno priznanje i pažnja odrasle osobe, a kasnije razvijaju potrebu za odobrenjem i podrškom svojih vršnjaka. Ako se osjećaju voljeni i sigurni, s godinama i iskustvom raste im samopouzdanje i neovisnost, nauče surađivati, biti vođe u igri i radu, poštivati vodstvo drugih, nositi se s problemima s kojima se susreću, odnosno s rastom i razvojem razvijaju koncept o sebi, ali im treba pomoć u razvoju socijalnih vještina. Možemo reći da je temeljni proces socijalizacije koji im osigurava interakciju s vršnjacima uspostavljen oko 11. godine, premda i dalje razvijaju sposobnost igre i rada s drugima.

Mlađi su učenici često osjetljivi na kritiku, a osjećaj (ne)uspjeha temelje na tome kako se prema njima odnose roditelji i vršnjaci. Utjecaj vršnjaka odražava se na njihovu motivaciju i interese. Razvija im se gruba i fina motorika, okretnost, koordinacija između pokreta ruke i oka. Mirovanje ih umara, naprotiv, živahni su, entuzijastični, bučni, često i agresivni. Opismenjavanje i razumijevanje razvijaju se istovremeno, na početku razvijaju shvaćanje o tome da napisana riječ ima značenje, a tijekom godina ovladat će mnogim vještinama prijenosa značenja povezanim uz čitanje i pisanje.

Djeca uče sporije od odraslih, tek razvijaju strategije učenja, oslanjaju se na ono što vide, čuju i osjete te nisu usmjereni na uzročno-posljedične odnose u istoj mjeri kao stariji i zreliji učenici. Kako smo već pisali, djeca su spremnija eksperimentirati s glasovima stranog jezika i ne zabrinjava ih izgovor ili gramatička točnost. Učenje stranog jezika za njih je uglavnom društvena aktivnost te očekuju mješavinu zabave i učenja. Stoga je izbor nastavnih sadržaja i postupaka s različitim dobnim skupinama drugačiji (DeKeyser 2013), posebno u domeni intelektualne i jezične zahtjevnosti, ali i zanimljivosti starosnoj skupini kojoj su namijenjeni. Djeca mlađe školske dobi egocentrična su i usmjerena na neposredan svijet koji ih okružuje, pa ih zanima ono što mogu učiniti s nekim predmetom, igračkom ili jezikom. Stoga za primjeren početni stranojezični razvoj mlađih učenika treba npr. poučiti jezik za predmete koji se mogu držati, baciti, nositi, izgraditi, pojesti, dati, uzeti, sakriti, pronaći i slično, dakle, za ono čime se može manipulirati i što se nalazi u djetetovoj neposrednoj okolini, kod kuće i u školi, a kasnije proširivati leksik na udaljenije predmete i objekte u trgovinama, na ulicama i šire. U ranom učenju naglasak je na imenovanju i izvršavanju aktivnosti kako bi se izgradio leksički temelj za razvoj sintaktičke i morfološke komponente jezika. Uvođenje čitanja i pisanja treba odgađati sve dok se ne razvije dobro razumijevanje slušanjem i dobro poznavanje pisane riječi na materinskom jeziku. Odrasli su pismeni, a djeca tek razvijaju vještine koje će im omogućiti razumijevanje napisanog i pisano izražavanje na materinskom jeziku, oni se ne mogu učinkovito oslanjati na vještinu čitanja i pisanja iz materinskog jezika i prijenos tih sposobnosti ako se na nastavi stranih

jezika prerano uvode aktivnosti opismenjavanja na stranom jeziku. Nastava stranih jezika s mlađim učenicima ne treba biti svedena na rješavanje zadataka u udžbenicima i radnoj bilježnici, jer izlaganje pisanoj riječi u ranom učenju treba uslijediti nakon što se aktivnostima slušanja i govorenja poučio određeni nastavni sadržaj.

Strategije poučavanja mlađih i zrelijih učenika stranog jezika također su drugačije. Kako mlađi učenici nisu samostalni, važno je odgovarajuće obrazovanje nastavnika za rad s tom dobnom skupinom. Mlađi su učenici ovisni o nastavniku koji ih treba uspješno nadzirati, davati jasne upute i poznavati i poticati razvoj strategija učenja i stjecanja znanja kod djece. Stoga je nastavnikova sposobnost upravljanja nastavnim procesom izuzetno važna. Treba ovladati uspješnim postupcima održavanja reda i discipline u razredu kako bi se učenje stranih jezika nesmetano odvijalo i kako mlađim učenicima druga djeca ili aktivnosti ne bi odvrćale već skraćenu sposobnost usmjeravanja koncentracije na zadatak. Djeci trebaju razredna pravila i smjernice o prihvatljivom i poželjnom ponašanju kako bi spoznala granice prihvatljivosti i razumjela hijerarhiju koju treba poštivati.

Zbog skraćene sposobnosti usmjeravanja pažnje djeci treba nuditi više kraćih raznovrsnih aktivnosti čija dužina može varirati od nekoliko do najviše 10-ak minuta i koje će angažirati njihove osjete, po mogućnosti više različitih osjeta (vizualni, slušni, kinestetički). Sa starijima je moguće provoditi duže vrijeme na jednom zadatku i ući u dublju interakciju s nastavnim materijalom. Mlađi se učenici od starijih bitno razlikuju po svojoj spremnosti sudjelovanja u aktivnostima koje sadržavaju elemente pretvaranja i drame, odnosno angažiraju njihovu maštu. Spremniji su u takve aktivnosti unijeti svoja osobna iskustva i podijeliti ih s drugom djecom.

Kako bi nastavnici potaknuli jezičnu upotrebu, u radu s učenicima ograničenog jezičnog umijeća trebaju osigurati provođenje aktivnosti koje će djeci za to pružiti odgovarajuće prilike. Smatra se da igre i igrovne aktivnosti (engl. *game-like activities*) potiču želju za komunikacijom i stvaraju prilike za kreativnu jezičnu upotrebu. S mlađim učenicima primjerene su igre u kojima su učenici usmjereni na pogađanje ili otkrivanje. Na taj način učenicima se omogućuje indirektno učenje, odnosno usvajanje riječi/iskaza bez svjesnog nastojanja da se oni nauče – učenici su više usmjereni na to da uspješno pogode ono što se traži, a jezik se uči „usput”. Štoviše, kada govorimo o engleskom kao stranom jeziku ne smijemo zanemariti činjenicu da mlađi učenici danas uče jezik i informalno, najčešće igranjem video igrice i izlaganjem audiovizualnim izvorima jezika (Erk 2021).

4. 2. Poučavanje učenika starije i odrasle dobi stranim jezicima

Kao što je na početku ovog poglavlja navedeno, pod učenicima starije dobi podrazumijevamo one koji su s učenjem jezika počeli od 12. god. pa do kraja puberteta, a njih karakterizira nedostatak motivacije zbog čega učiteljima treba puno vremena i truda kako bi stekli njihovo povjerenje. Preporuka je poučavati sve četiri vještine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje, s posebnim naglaskom na komunikacijsku kompetenciju. Direktnom

metodom poučavanja (engl. *the Direct Method*) strani se jezik uči prirodnim putem, tj. cilj je izražavati vlastite ideje i misli koristeći strani jezik bez potreba za prevođenjem na materinski jezik. Metoda savjetovanja (engl. *Counselling Language Learning*) također se koristi vrlo često u radu sa starijim učenicima, pri čemu oni imaju određenu autonomnost, tj. rade u skupini na način da oni sami izaberu njima zanimljivu temu o kojoj će razgovarati, nakon čega se navedeni razgovor snima i poslije preslušava, a učenici izražavaju svoje mišljenje, stavove i osjećaje o snimljenom razgovoru. Naposlijetku slijedi transkripcija snimljenog razgovora te analiza, a učenicima se može dopustiti da sami izaberu dio koji će poslije analizirati (Lesiak 2015). Važno je stvoriti ugodnu atmosferu u razredu što će i učenicima biti dodatni poticaj za sudjelovanje u svim aktivnostima. U novije se vrijeme upućuje i na važnost primjene suvremenih tehnologija i medija za poticanje stranojezičnog razvoja, osobito kod učenika mlađe adolescentske dobi (Sundqvist i Sylvén 2014). Sve se više prepoznaje utjecaj igranja video igrice na razvoj engleskog kao stranog jezika, što je posebno važno kod dječaka koji igrajući video igrice strani jezik koriste puno češće nego djevojčice koje se oslanjaju na svoj prvi jezik. Iako izazovno, poučavanje učenika starije dobi može biti i zabavno jer su učiteljima na raspolaganju sva raspoloživa sredstva koja mogu potaknuti suradnju i usmjeriti pažnju ove „osjetljive skupine”.

Za razliku od učenika starije dobi, odraslima često odgovara princip učenja temeljen na objašnjavanju pravila s obzirom na to da odrasli učenici posjeduju veći kapacitet učenja, bolju memoriju za pamćenje vokabulara, te veću analitičku sposobnost koja im omogućuje da razumiju i primijene gramatička pravila. Stoga ih se može upoznati s obrazovnim ishodima te uputiti na uvježbavanje odabranih ciljnih oblika. Odrasli su učenici zreli, uporni, sposobni i iskusni pojedinci s mnogo talenata, mudrosti, zreliji su u fizičkom, kognitivnom, emocionalnom i društvenom smislu, te imaju više životnog, školskog i jezičnog iskustva, što sve čini važne temelje za uspješno stjecanje novih znanja, pa tako i stranog jezika. Mnogi od njih žele razviti svoj osobni identitet kao korisnici jezika te shvaćaju da je nerealno uspoređivati se s izvornim govornicima. S obzirom na to da su kognitivno zreli te da su izloženi različitim vrstama jezičnog unosa, odrasli učenici brzo napreduju u učenju (Cenoz 2003), dijelom i zbog činjenice da su na samom početku učenja visoko motivirani jer su svjesni dobrobiti poznavanja stranih jezika. Međutim, često se događa da nakon početnog entuzijazma odustanu od učenja jer ne napreduju očekivanom brzinom. Zbog toga je važno koristiti motivacijske strategije koje podrazumijevaju stvaranje osnovnih motivacijskih uvjeta (npr. poticajno razredno okruženje), a koje su skladu s trima motivacijskim fazama, tj. stvaranjem početne motivacije (npr. postavljanje realnih uvjerenja), održavanjem i zadržavanjem motivacije (npr. postavljanje specifičnih ciljeva za pojedinca) i poticanjem pozitivne retrospektivne samoanalize.

Zbog velike analitičke sposobnosti, odrasli se često fokusiraju na gramatiku i točnost, treba im objašnjavati pravila jer im je važna uzročno-posljedična veza između pojava. Međutim, ne treba nužno pribjegavati poučavanju izoliranih gramatičkih oblika, već ih uklopiti u kontekst unaprijed osmišljenih aktivnosti.

Odrasli znaju dosta o jeziku, ali nisu vični njegovu korištenju jer ih karakterizira i određena kognitivna krutost. Međutim, razvoj leksika za njih nije problem, zna se dogoditi da im je vokabular bogatiji od izvornih govornika, no problemi se znaju javljati zbog nespretnog ili neprimjerenog odabira riječi/izraza koji njihov strani jezik čini neprirodnom. Poznato je i da češće imaju probleme s izgovorom. Autonomnost odraslih učenika omogućava im da se samostalno organiziraju, pa i utječu na tijek nastave ako su motivirani postizanjem unaprijed zacrtanih ciljeva. Dok je za djecu učenje pretežno društvena aktivnost, za odrasle je to češće individualna aktivnost u kojoj se oslanjaju na određene obrasce učenja kojima su prethodno ovladali. Odrasli su praktični, disciplinirani, sposobni održavati pažnju i koncentraciju ako im je tema zanimljiva, dok djeca očekuju mješavinu zabave i učenja.

Kao što je već rečeno, cilj nastave stranog jezika u Hrvatskoj razvoj je usmene i pisane komunikacijske kompetencije na stranom jeziku, čemu se pridaje jednaka važnost kod poduke odraslih učenika. S obzirom na to da su odrasli kognitivno zreli, eksplicitno poučavanje postaje češće, a implicitno rjeđe, iako veća samostalnost odraslijih učenika nastavniku omogućuje manje poučavanja, a više ukazivanja, vođenja i nadgledanja. Međutim, postoje i ona istraživanja koja pokazuju da i odrasli koji su primili implicitnu poduku pokazuju jednako dobre rezultate kao i oni koji su primili eksplicitnu poduku (Morgan i Short 2007 u Lichtman 2013). Koju god vrstu poduke koristili, ne smijemo smetnuti s uma da odrasli imaju razvijenu samokritičnost i ne osjećaju se ugodno ako se od njih traži izvođenje aktivnosti u kojima sebe ne doživljavaju (dovoljno) dobrima. Ponekad nisu voljni pretvarati se pred drugima u razredu, pa im treba više ohrabrenja za aktivnosti koje uključuju, primjerice, igranje različitih uloga. Kao i mlađi učenici, stariji učenici znaju biti osjetljivi na kritiku i neuspjeh jer mogu ugroziti njihovo samopouzdanje. Zbog svega navedenog, treba biti umjeren pri ispravljanju pogreški, povratnu informaciju treba dati na najblaži mogući način ovisno o vrsti zadatka koji se uvježbava (točnost ili tečnost). Svakako trebamo imati na umu da ono što učenici trenutno pokazuju i da su pogreške koje trenutno prave odraz onoga što oni zapravo mogu izraziti na stranom jeziku, a ne ono što oni stvarno znaju o jeziku. Stoga bi ih trebali potaknuti da s vremenom prave „bolje i sofisticiranije” pogreške, a zadatak učitelja trebao bi biti stvoriti kontekste i zadatke koji će odraslima pomoći da pokažu ono što znaju te da uvide ono na čemu još treba poraditi. Nadalje, odrasle učenike trebamo promatrati kao cjelovite osobe: supružnike, roditelje, poslovne ljude, članove različitih zajednica koji imaju svoje obveze, dužnosti i odgovornosti (Schwarzer 2009). S tim u skladu, trebamo osmisliti aktivnosti kojima ćemo inkorporirati njihova znanja i talente. To znači da jezik trebamo poučavati kroz kontekst, u realnim uvjetima; npr. čitati ulomak knjige ili cijeli novinski članak, a ne samo izolirane ulomke; slušati vijesti u cijelosti prije nego što ih analiziramo po segmentima. Nadalje, u razrednom okružju trebamo osmisliti aktivnosti koje će odrasli učenici moći iskoristiti u svakodnevnim životnim situacijama. Odrasle učenike možemo uključiti i u izradu kurikula uzimajući u obzir njihove specifične potrebe i zahtjeve. Iz svega navedenog, jasno je da se kao i kod poučavanja djece, i kod poučavanja

odraslih velika uloga pripisuje i nastavnicima koji trebaju prepoznati kako je odraslim učenicima potrebno sigurno i poticajno okruženje koje ih prihvaća. Na taj ćemo način potaknuti odrasle učenike da nastave ulagati u poduku i pohađati nastavu stranog jezika ako se osjećaju bitnim članom razredne zajednice.

Kako vidimo, poučavanje mlađih i starijih učenika različito je u onoj mjeri u kojoj su, po svom profilu, ti učenici različiti, ali u obzir treba uzeti i obilježja sredine te o kojem se stranom jeziku radi i njegovu statusu u široj društvenoj zajednici. Sukladno tome, programi izobrazbe nastavnika stranih jezika i institucije zadužene za trajno usavršavanje nastavnika trebaju osigurati razvoj odgovarajućih kompetencija kojima će se osigurati provođenje učinkovite i primjerene nastave stranih jezika u našoj zemlji.

5. Zaključak

Za uspješno ovladavanje inim jezikom izvorni je kontekst najučinkovitiji – osobito ako se s učenjem i usvajanjem počne rano. Međutim, većina nema priliku učiti novi jezik u izvornoj sredini nego se strani jezici najčešće uče u formalnom kontekstu obaveznog obrazovanja.

Na početku poglavlja pisali smo o pretpostavci kritičnog razdoblja i optimalnoj dobi za početak ovladavanja jezikom kako bi se postigla najviša razina jezičnog umijeća. Stručnjaci se slažu da je prvi jezik potrebno usvojiti do puberteta, jer ako do toga ne dođe, usvajanje je i dalje moguće, ali su osobine jezičnog razvoja nešto drugačije (Singleton i Pfenninger 2018a). U slučaju drugog jezika, stavovi stručnjaka nisu usuglašeni. No je li pitanje kritičnog razdoblja uistinu važno za učenje stranog jezika u formalnoj sredini? Neki smatraju da je o njemu bespredmetno raspravljati u tom kontekstu jer postoji niz drugih čimbenika koji mogu bitno utjecati na uspjeh (Lambelet i Berthele 2015, Singleton i Pfenninger 2018a). Kako smo prikazali, dob učenika na drugačiji se način odražava na učenje stranog jezika u formalnoj sredini u odnosu na učenje drugog jezika u prirodnoj sredini. Pri ovladavanju novim jezikom u izvornoj sredini stariji učenici uče brže u početku, ali mlađi učenici dugoročno postižu kompetenciju (blisku onoj) izvornih govornika. Na temelju tog trenda očekivalo se da će raniji početak ovladavanja stranim jezikom u formalnoj sredini dovesti do istog. Međutim, za sada ne raspoložemo znanstvenim dokazima da je tome tako. Naprotiv, stariji su učenici stranog jezika na početku učenja bolji i brži učenici, iako ih, dugoročno, mlađi učenici sustižu. Istraživanja su potvrdila da ih prestižu u domeni izgovora stranog jezika, no još nemamo dovoljno dokaza o nadmoći ranijeg početka učenja u drugim jezičnim domenama da bismo mogli izvesti generalizacije na globalnoj razini. Štoviše, pokazalo se da je odnos dobi i OVIJ-a izrazito složeno pitanje jer je dob isprepletana s čitavim nizom drugih čimbenika, razvojnih, društvenih, individualnih i kontekstualnih koji, u međusobnoj i dinamičnoj interakciji, mogu dovesti do vrlo različitih, često neujednačenih, ishoda. Pretpostavka da u stranoj sredini, u uvjetima minimalne izloženosti ciljnom jeziku, važniju ulogu od

pretpostavljenog kritičnog razdoblja (kojim se, podsjetimo, pokušala odrediti optimalna dob za početak učenja) ima **kvaliteta nastave i izloženost jeziku** unutar i izvan formalnog konteksta čini se utemeljenom i opravdanom, a budućnost će jasnije pokazati što se optimalno može očekivati od ranijeg početka učenja u takvim uvjetima.

Mlađi i stariji učenici imaju svoje prednosti i formalni bi kontekst učenja na temeljima tih prednosti trebao voditi k **optimalnom stranojezičnom razvoju** koji još ne možemo definirati, ali znamo da to nije jezično umijeće izvornih govornika. Umjesto usporedbe s njima, učenike stranog jezika treba uspoređivati s drugim učenicima stranih jezika, iz sličnih i različitih uvjeta ovladavanja i sredina učenja (engl. *language learning environments*). Tako će se dobiti potpuniji uvid u procese koji zajedno s dobi učenika i drugim čimbenicima utječu na ishode formalnog konteksta poučavanja stranog jezika.

Literatura

- Abrahamsson, Niclas i Hyltenstam, Kenneth (2008.) The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481–509.
- Ballweg, Sandra, Drumm, Sandra, Hufeisen, Britta, Klippel, Johanna i Pilypaityté, Lina (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Klett-Langenscheidt.
- Bley-Vroman, Robert (1988). The fundamental character of foreign language learning. U Rutherford, William i Sharwood Smith, Michael (ur.), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Newbury House, 19–30.
- Bley-Vroman, Robert (1989). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1), 3–49.
- Cenoz, Jasone (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. U Garcia Mayo, Maria del Pilar i Garcia Lecumberri, Maria Luisa (ur.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Multilingual Matters.
- DeKeyser, Robert M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.
- DeKeyser, Robert (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63(1), 52–67.
- Ellis, Gail (2013). ‘Young learners’: clarifying our terms. *ELT Journal*, 68(1), 75–78.
- Ellis, Rod (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–72.
- Enever, Janet (ur.). (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. London, UK: British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (5. 2. 2012.).
- Enever, Janet i Moon, Jayne (2010). A global revolution? Teaching English at primary level. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/MoonEnever%20BC%20paper.pdf> (25. 9. 2017.).
- Erk, Mirna (2021). Diversity in EELL: Matters of context and contact. U Rokita-Jaśkow, Joanna i Agata Wolanin (ur.), *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*. Springer, 75–98.
- Erk, Mirna i Čengić, Jasenka (2020). Policy and practice of teaching English to young learners in Croatia: Teacher Perspective. U Papadopoulos, Issak i Savić, Vera (ur.), *Teaching Young Foreign Language Learners in SE Europe*. DISIGMA Publications, 99–128.

- Flege, James (2018). It's input that matters most, not age. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 919–920.
- Flege, James i MacKay, Ian (2011). What accounts for “age” effects on overall degree of foreign accent? U Wrembel, Magdalena, Kul, Małgorzata i Dziubalska-Kołaczyk, Katarzyna (ur.), *Achievements and Perspectives in the Acquisition of Second Language Speech*. New Sounds 2010 (2. izdanje). Peter Lang 65–82.
- Freudenstein, Reinhold (ur.). (1979). *Teaching Foreign Languages to the Very Young*. Pergamon.
- García Mayo, María del Pilar i García Lecumberri, María Luisa (ur.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Multilingual Matters.
- Graham, Suzanne, Courtney, Louise, Marinis, Theodores i Tonkyn, Alan (2017). *Early language learning: the impact of teaching and teacher factors*. *Language Learning*, 67(4), 922–958.
- Harley, Birgit (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth i Abrahamsson, Niclas (2003). Maturational Constraints in SLA. U Doughty, Catherine i Long, Michael (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, 539–589.
- Johnson, Jacqueline i Newport, Elissa (1989). Critical Period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Lambelet, Amelia i Berthele, Raphael (2015). *Age and Foreign Language Learning in School*. Palgrave MacMillan.
- Lesiak, Karolina (2015). Teaching English to adolescents. *World Scientific News*, 1, 246–260.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Lichtman, Karen (2013). Developmental comparisons of implicit and explicit language learning. *Language Acquisition*, 20(2), 93–108.
- Lightbown, Patsy (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431–462.
- Llanes, Àngels i Muñoz, Carmen (2013). Age effects in a study abroad context: Children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 63(1), 63–90.
- Long, Michael (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285.
- Marinova-Todd, Stefka (2003). Know your grammar: What the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about the critical period for second/foreign language acquisition. U García Mayo, María del Pilar i García Lecumberri, María Luisa (ur.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Multilingual Matters, 59–73.
- Marinova-Todd, Stefka, Marshall, Bradford i Snow Catherine (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2012). Early EFL learning in context – Evidence from a country case study. *ELT Research Papers* 12-05. London: British Council. <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B376%20ELTRP%20Report%20-%20ELLiE%20v8.pdf> (7. 11. 2012.).
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Vilke, Mirjana (2000). Eight years after: Wishful thinking vs. the facts of life. U Moon, Jayne i Nikolov, Marianne (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners*. University Press Pécs, 66–86.

- Mihaljević Djigunović Jelena i Nikolov, Marianne (2019). Motivation of young learners of foreign languages. U Lamb, Martin, Csizér Kata, Henry, Alastair i Ryan, Stephen (ur.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan, 515–533.
- Moyer, Alene (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6), 502–518.
- Muñoz, Carmen (ur.). (2006a). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Muñoz, Carmen (2006b). The effects of age on foreign language learning: the BAF project. U Muñoz, Carmen (ur.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters, 107–126.
- Muñoz, Carmen (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied linguistics*, 29(4), 578–596.
- Muñoz, Carmen (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463–482.
- Muñoz, Carmen i Singleton, David (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment, State-of-the-Art-Article. *Language Teaching*, 44(1), 1–35.
- Newport, Elissa (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11–28.
- Nikolov, Marianne (2000). Issues in research into early foreign language programmes. U Moon, Jayne i Nikolov, Marianne (ur.), *Research into Teaching English to Young Learners*. University Press Pécs, 21–48.
- Nikolov, Marianne (2009). The age factor in context. U Nikolov, Marianne (ur.), *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter, 1–37.
- Nikolov, Marianne i Mihaljević Djigunović, Jelena (2011). All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119.
- Nikolov, Marianne i Mihaljević Djigunović, Jelena (2019). Teaching young language learners. U Gao, Xuesong (ur.), *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education. Springer.
- Paradis, Michel (2007). The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. U Kecskes, Istvan i Albertazzi, Liliana (ur.), *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Springer, 3–28.
- Paradis, Michel (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins.
- Pfenninger, Simone i Singleton, David (2016a). Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research*, 32(3), 311–345.
- Pfenninger, Simone i Singleton, David (2016b). The age factor in the foreign language class: What do learners think? *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 7–23.
- Pfenninger, Simone i Singleton, David (2019a). Starting age overshadowed: The primacy of differential environmental and family support effects on second language attainment in instructional context. *Language Learning*, 39(S1), 207–234.
- Pfenninger, Simone i Singleton, David (2019b). Making the most of an early L2 instruction. *Journal of Language Teaching for Young Learners*, 1(2), 111–138.

- Schwarzer, David (2009). Best practices for teaching the “whole” adult ESL learner. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 121, 25-33.
- Shintani, Natsukko, Li, Shaofeng i Ellis, Rod (2013). Comprehension-based versus production-based grammar instruction: A meta-analysis of comparative studies. *Language Learning*, 63(2), 296-329.
- Singleton, David (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269-285.
- Singleton, David i Pfenninger, Simone (2018a). L2 acquisition in childhood, adulthood and old age: Misreported and under-researched dimensions of the age factor. *Journal of Second Language Studies*, 1(2), 254-275.
- Singleton, David i Pfenninger, Simone (2018b). The age debate. A critical overview. U Garton, Sue i Copland, Fiona (ur.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge, 30-43.
- Sundqvist, Pia i Sylvén, Liss Kerstin (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3-20.
- Vilke, Mirjana (1993). Early foreign language teaching in Croatian primary schools. U Vilke, Mirjana i Vrhovac, Yvonne (ur.), *Children and Foreign Languages*. Filozofski fakultet Zagreb, 10-26.
- Vilke, Mirjana i Vrhovac, Yvonne (ur.). (1993). *Children and Foreign Languages*. Filozofski fakultet Zagreb.
- Vilke, Mirjana, Vrhovac, Yvonne, Kruhan, Mira, Sironić-Bonefačić, Nives i Skender, Inja (ur.). (1995). *Children and Foreign Languages II*. University of Zagreb.
- Vrhovac, Yvonne (ur.). (2001). *Children and Foreign Languages III*. University of Zagreb.

INTELEGENCIJA I JEZIČNA NADARENOST U UČENJU STRANIH JEZIKA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti ulogu inteligencije u učenju stranog jezika
- opisati primjenu teorije višestrukih inteligencija u nastavi stranih jezika
- objasniti što je jezična nadarenost
- opisati najpoznatije testove jezične nadarenosti

1. Uvod

Vjerojatno svatko od nas ima određenu pretpostavku o tome zašto su neki učenici stranog jezika uspješniji od drugih. Intuitivno, njihov ćemo uspjeh često pripisati vlastitom doživljaju pojedinca kao inteligentne osobe ili dojamu da „ima uho za jezike”. U kojoj mjeri inteligencija utječe na učenje stranog jezika? Je li inteligencija isto što i jezična nadarenost? Je li jezična nadarenost dio opće inteligencije? Na koji način možemo odrediti i izmjeriti učenikovu jezičnu nadarenost? Tim se pitanjima već duže vrijeme bave primijenjeni lingvisti. Općenito, inteligencija se odnosi na ljudsku mentalnu sposobnost, odnosno niz osobina uključenih u mišljenje, prosuđivanje i obradu informacija te sjećanje novih znanja. U psihologiji postoje brojni teorijski pristupi inteligenciji, a njihov pregled nadmašuje okvire ove knjige te ćemo se u ovom poglavlju na njih samo kratko osvrnuti, dok će više govora biti o onim aspektima koji su važni za područje učenja i poučavanja stranih jezika. Zatim ćemo odrediti pojam jezične nadarenosti i navesti obilježja nekoliko testova jezične nadarenosti.

2. Inteligencija i učenje stranih jezika

Povijesno gledano, prvi čimbenik među unutarnjim obilježjima učenika čiji se utjecaj na učenje proučavao jest upravo inteligencija. Godine 1905. objavljen je test inteligencije koji su izradili Alfred Binet i Theodore Simon i čija je svrha bila „razlučiti spore od brzih učenika” (Dörnyei i Ryan 2015: 4). Slijedile su mnoge izmijenjene inačice tog testa, a najpoznatija je ona koju je 1916. izradio Lewis Terman koja je rezultirala poznatim pojmom kvocijenta inteligencije (Vizek Vidović i sur. 2003). S obzirom na to da su testovi omogućili mjerenje inteligencije, uslijedila su mnoga istraživanja. No takvo tradicionalno poimanje inteligencije izraženo kvocijentom inteligencije doprinijelo je

jednodimenzionalnom shvaćanju inteligencije jer obuhvaća samo jezične i matematičko-logičke sposobnosti. Ako to mišljenje prihvaćamo, pretpostavljamo da je pojedinac jednako uspješan u svim područjima (Matešić 2012). Toga je mišljenja bio i Spearman (1927 u Vizek Vidović i sur. 2003), no kasnije je, na temelju istraživanja, zaključio da je inteligencija kombinacija opće sposobnosti (g), koja je pojedincu uvijek na raspolaganju u istoj mjeri, i nekoliko specifičnih sposobnosti (s) čiji utjecaj dolazi do izražaja na različite načine u različitim zadacima.

Suvremeni psiholozi uglavnom zastupaju mišljenje da inteligencija obuhvaća više međusobno neovisnih sposobnosti. Primjerice Vizek Vidović i sur. (2003) navode primjere različitih teorija inteligencije (od kojih neke obuhvaćaju sedam primarnih mentalnih sposobnosti, a neke čak 150 kombinacija operacija, sadržaja i produkata koji predstavljaju različite sposobnosti), među kojima i Cattellovu teoriju prema kojoj postoje dvije međusobno povezane široke dimenzije inteligencije, a to su fluidna i kristalizirana. Dok je fluidna inteligencija uglavnom biološki određena i važna za rješavanje novih problema, kristalizirana inteligencija obuhvaća znanja, vještine i sposobnosti koje se mogu razvijati tijekom cijelog života. Na razvoj kristalizirane inteligencije utječu iskustva i kultura u kojoj pojedinac živi.

Teorija Howarda Gardnera (1983) donijela je novo shvaćanje ljudske kognicije i potencijala. Na temelju vlastitih istraživanja pojedinaca s oštećenjima mozga Gardner je zaključio da inteligencija nije jedna urođena nepromjenjiva sposobnost koja dominira svim vještinama, nego ju čini niz različitih inteligencija koje su smještene u različitim dijelovima mozga, međusobno su povezane i oslanjaju se jedna na drugu, ali mogu djelovati i neovisno te se mogu razvijati. Svi ljudi imaju sve vrste inteligencije, s tim da su neke više izražene od drugih. Zbog toga je teorija i nazvana **teorijom višestrukih inteligencija** (engl. *Multiple Intelligences Theory*, njem. *Theorie der multiplen/vielfachen Intelligenzen*). Prva je inačica te teorije navodila sljedećih sedam različitih inteligencija: logičko-matematička, lingvističko-verbalna, vizualno-spacijalna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna i intrapersonalna. Kako se radi o, prema autorovim riječima, teoriji u razvoju, otvorena je mogućnost dodavanja novih inteligencija, preimenovanje ili spajanje postojećih pa je popis inteligencija tijekom godina proširivan te uključuje i naturalističku, egzistencijalnu (ili duhovnu) i metaforičku. **Logičko-matematički** inteligentni pojedinci sposobni su rješavati probleme, suočiti se sa svijetom predmeta, procijeniti njihov položaj u prostoru i količinu i učinkovito se služiti brojevima. **Lingvističko-verbalna inteligencija** sposobnost je uporabe jezika kako bi se izrazila različita značenja, sposobnost upamćivanja informacija te osjetljivost na riječi, njihovo značenje, redoslijed i zvuk. Uz **prostornu** se **inteligenciju** veže sposobnost preciznog uočavanja vizualnog svijeta, prilagođavanja izvornih predodžbi te preciznog grafičkoga prikazivanja prostornih podataka. **Tjelesno-kinestetička inteligencija** obuhvaća sposobnost vješte uporabe i kontrole tijela, vještog baratanja različitim alatima te vještinu rada rukama i prstima. **Glazbena inteligencija**, koja se među prvima počinje razvijati, odnosi

se na sposobnost raspoznavanja i proizvodnje značenja i važnosti tonova u skupinama u kojima su oni ritmički raspoređeni. **Interpersonalna inteligencija** omogućuje uspješnu interakciju s drugim ljudima, uočavanje njihovih raspoloženja, namjera i želja te razumijevanje njihovih ponašanja i motivacije. S druge strane, **intrapersonalna inteligencija** je sposobnost samoanalize i izgradnje mentalnog modela samog sebe kojim se pojedinac služi u donošenju odluka. **Naturalistička inteligencija** je sposobnost pojedinca da prepozna i kategorizira obilježja koja uočava u svojoj okolini i uključuje prepoznavanje i klasificiranje biljaka, životinja i sl. **Egzistencijalna inteligencija** uključuje osjetljivost ili sposobnost poimanja ili razmišljanja o dubokim pitanjima o ljudskom postojanju i smislu života. **Metaforička inteligencija** jest sposobnost dekodiranja i proizvodnje prenesenog značenja, odnosno „čitanja između redova”. Osnovne su postavke ove teorije da svi ljudi imaju sve vrste inteligencije te da, uslijed nasljednih i kontekstualnih čimbenika, svaki pojedinac ima različite razine pojedinih inteligencija.

U razmatranju primjene teorije višestrukih inteligencija u ovladavanju inim jezikom, Sternberg (2002) kaže da se može pretpostaviti da je lingvističko-verbalna inteligencija prisutna u učenju svih jezika. Učenje kineskog i japanskog mogu zahtijevati i nešto višu razinu prostorne inteligencije zbog specifičnog pisma. Učenje svih jezika može zahtijevati određenu razinu logičko-matematičke inteligencije, osobito onih koji zahtijevaju analitički pristup, kao što je latinski. Iako se egzistencijalna i metaforička inteligencija ne pojavljuju toliko često u kontekstu ovladavanja inim jezikom kao prethodnih osam, uloga metaforičke inteligencije u učenju jezika intuitivno je vrlo intrigantna te se može pretpostaviti da će joj u budućnosti biti posvećeno više prostora u istraživanjima i praktičnoj primjeni, osobito pod utjecajem razvoja kognitivne lingvistike (v. poglavlje *Glotodidaktika kao znanstvena disciplina*). Iako je iz znanstveno-teorijske perspektive povezan s mnogim problemima, Gardnerov pristup konceptualizaciji inteligencije doživio je široku primjenu u različitim područjima pa tako i u ovladavanju inim jezikom. U praktičnoj primjeni ove teorije osobito je intrigantna pretpostavka da ni jedan učenik nema obilježja (tj. iste razine različitih inteligencija) koja su identična nekom drugom učeniku. Stoga ćemo se ovoj temi vratiti nešto kasnije.

Jednu od novijih teorija pod nazivom **teorija uspješne inteligencije** (engl. *Theory of successful intelligence*, njem. *Theorie der Erfolgsintelligenz*) razvio je Sternberg (2002). Njegova triarhična teorija obuhvaća kognitivne sposobnosti koje su potrebne za uspjeh u svakodnevnom životu u danom društveno-kulturnom kontekstu, a ne isključivo u situacijama formalnog učenja kakvo se provodi u školi. Inteligencija je sklop triju aspekata inteligencije: analitičke (sposobnost analize, usporedbe i vrednovanja), kreativne (sposobnost iznalaženja novih rješenja) i praktične (sposobnost upravljanja okolinom). Sposobnost pojedinca da ostvari uspjeh ovisi o načinu na koji je sposoban iskoristiti svoje prednosti i nadoknaditi svoje nedostatke tako da navedena tri aspekta inteligencije dovede u ravnotežu. Prema tome, učenike u školi treba izlagati situacijama u kojima će povezivati nova iskustva s već usvojenim znanjima. S obzirom na to da svi ljudi imaju

različite obrasce sposobnosti, učenje će biti uspješno ako je poučavanje prilagođeno tim obrascima (Sternberg 2002).

Što se tiče uloge inteligencije u ovladavanju inim jezikom, dva su osnovna pitanja na koja su primijenjeni lingvisti pokušali naći odgovor. Prvo se odnosi na proces ovladavanja jezikom i propituje ulogu inteligencije u tome. Drugo je glotodidaktičke prirode i bavi se načinima na koje možemo učinkovito poučavati učenike stranog jezika uzimajući u obzir njihovu inteligenciju.

Nažalost, malo je istraživanja koja mogu ponuditi odgovor na prvo pitanje. Istraživanja su ukazala na pozitivnu, ali slabu, povezanost između inteligencije i uspjeha u učenju samo nekih aspekata jezika, kao što su analiza jezika ili čitanje (Genesee 1976), dok se povezanost između komunikacijskih jezičnih vještina (npr. tečno govorenje) nije mogla utvrditi. Taj je zaključak moguće pripisati prirodi testova inteligencije, koji obično ne obuhvaćaju komunikacijske jezične vještine (Edmondson i House 2011), ali i činjenici da je ovladavanje jezikom složen proces u kojem sudjeluje čitav niz kognitivnih, afektivnih i društveno-kulturnih čimbenika.

U vezi s pitanjem kako učinkovito iskoristiti inteligenciju učenika u poučavanju stranih jezika, detaljnije ćemo se, kao što smo prethodno najavili, osvrnuti na praktičnu primjenu Gardnerove teorije višestrukih inteligencija. Svaki nastavnik zna da nisu svi učenici jednaki, da imaju različite umove, da uče na različite načine te da je poučavanje najučinkovitije kada te razlike možemo uvažiti. Upravo su to osnovne postavke Gardnerove teorije koje omogućuju prilagođavanje različitim tipovima učenika, osobito u izboru zadataka. Tablica 1¹ daje primjere aktivnosti koje se mogu ugraditi u nastavni sat stranog jezika kako bi učenici s različitim inteligencijama dobili priliku učiti na način koji im odgovara. Konačno, posebno je zanimljiva pretpostavka da se inteligencije mogu razvijati pa je tim više opravdano planiranje nastavnog sata koji bi uključivao različite vrste zadataka. Dakle, u nastavi je potrebno primjenjivati različite aktivnosti i vrste zadataka kako bi se potaknulo aktiviranje različitih tipova inteligencije. Bilo bi najbolje najprije otkriti, odnosno pomoći učenicima da otkriju koja im vrsta zadataka odgovara. Na primjer, nastavnik može pripremiti niz aktivnosti koje učenici izrađuju, a nakon toga obilježavaju one u kojima su uživali i u kojima su bili uspješni. Kada učenici osvijeste svoje jake strane tj. prednosti, može im se ponuditi više zadataka od kojih oni odabiru (samo) onaj zadatak koji će izrađivati.

1 U četvrtom izdanju svoje knjige Harmer (2007: 91) daje detaljniji pregled aktivnosti prema jezičnim vještinama i znanjima.

Tablica 1. Pregled aktivnosti u nastavi stranog jezika prema višestrukim inteligencijama

Inteligencija	Prednosti	Način na koji se najbolje uči	Preporučene aktivnosti u nastavi stranih jezika
Lingvističko-verbalna	Čitanje, pisanje, priče	Govorenje, slušanje, vizualizacija	Igre pamćenja, kvizovi znanja, čitanje i pričanje priča, debate, kreativno pisanje
Logičko-matematička	Rješavanje zagonetki, istraživanje uzoraka, promišljanje i logika	Postavljanje pitanja, kategoriziranje, rad s obrascima	Zagonetke, rješavanje problema, logičke igre, uočavanje obrazaca
Vizualno-prostorna	Crtanje, umjetnost i zanatske vještine	Vizualizacija, predočavanje	Slikovne kartice, boje, crtanje, slike, projektni rad, grafički prikazi
Glazbena	Pjevanje, slušanje glazbe, sviranje instrumenata	Uporaba ritma, uz glazbu	Pjesme, brojalice, drilovi, pozadinski zvukovi
Tjelesno-kinestetička	Kretanje, dodirivanje, govor tijela	Kretanje, dodir i radnja	Aktivnosti koje uključuju pokret, pjesme uz pokret, diktati uz kretanje, mimika, stvarni objekti
Interpersonalna	Druženje s drugima, vođenje skupina, razumijevanje drugih i posredovanje	Suradnja, rad u paru i skupinama	Aktivnosti u parovima i skupinama, debate, diskusije
Intrapersonalna	Samostalan rad i bavljenje aktivnostima koje učenika zanimaju	Samostalan rad	Samostalan rad na projektu prilagođenom zanimanju učenika
Naturalistička	Priroda	Rad vani i promatranje prirode	Projekti vezani uz okoliš

Izvor: Harmer (2001: 47)

Međutim, pitanje koje je za područje ovladavanja inim jezikom ključno jest je li opća inteligencija isto što i jezična nadarenost ili se radi o dvama potpuno odvojenim i međusobno nepovezanim pojmovima. Kako bismo na to pitanje odgovorili, potrebno je razmotriti kako primijenjeni lingvisti određuju jezičnu nadarenost, na koje se načine ona može mjeriti i koja je njezina uloga u ovladavanju jezikom. Stoga slijedi kratak pregled istraživanja i pogleda na pojam jezične nadarenosti.

3. Jezična nadarenost i učenje stranih jezika

Za neku se osobu zna reći da joj „jezici idu”, a za neku drugu da „nema smisla za jezike”. To ukazuje na to da pretpostavljamo da ljudi imaju različite razine prirodne sposobnosti za učenje stranog jezika. Za tu se vrstu darovitosti u ovladavanju inim jezikom rabi naziv **jezična nadarenost** (Medved Krajnović 2010) ili **prirodna sklonost** (Petrović 1997) (engl. *language learning aptitude*, njem. *Sprachlerneignung*), a definira se kao „prednosti koje pojedini učenici imaju – u odnosu na svoju populaciju – u kognitivnim sposobnostima na koje se oslanja obrada informacija tijekom učenja i uporabe inog je-

zika u različitim kontekstima i u različitim fazama” (Robinson 2005: 46). U širem smislu, jezična se nadarenost odnosi na sposobnost prilagođavanja i učenja inog jezika u formalnim i prirodnim uvjetima, a obuhvaća i brzinu usvajanja u optimalnim uvjetima (Dörnyei i Ryan 2015, Robinson 2012).

Počeci istraživanja jezične nadarenosti vežu se za pedesete i šezdesete godine prošlog stoljeća. Ona su uglavnom bila usmjerena na razvijanje mjernih instrumenata, odnosno testova čija je svrha bila odabir učenika koji će biti uspješni u ovladavanju jezikom ili utvrđivanje područja u kojima bi učenici mogli biti više ili manje uspješni. Zanimljivo je, zapravo, da se tadašnja poimanja jezične nadarenosti nisu temeljila na teorijskim postavkama i određenjima toga pojma, nego su definicije proizlazile iz sadržaja koji je test jezične nadarenosti obuhvaćao. Upravo zbog ključnog utjecaja testova na istraživanja u ovom području, veći je dio ovoga poglavlja posvećen opisu najpoznatijih testova. Tablice 2 i 3 donose sažeti usporedni opis dvaju ranih i dvaju novijih testova.

Carroll i njegov suradnik Sapon (1959) razvili su jedan od najpoznatijih testova za mjerenje jezične nadarenosti tzv. **MLAT** (*Modern Language Aptitude Test*). Test je rezultat višegodišnjeg istraživanja na Sveučilištu Harvard u kojemu je sudjelovalo preko 5000 ispitanika s ciljem izrade testa kojim bi se moglo ispitati kolika je mogućnost da pojedinac bude uspješan u ovladavanju ciljnim jezikom. Test čini pet skupina testova koje su ukratko opisane u prvom stupcu u tablici 2. Iz nacрта MLAT-a proizašla je Carrollova definicija jezične nadarenosti. Carroll (1981) ovaj pojam vidi kao složenu sposobnost koju čine četiri sposobnosti:

- 1) **Sposobnost fonemskog kodiranja:** sposobnost učenika da prepoznaje strane glasove (foneme) u zvučnoj poruci, pohranjuje ih u pamćenje i prizove iz pamćenja kako bi ih upotrijebio u određenoj situaciji.
- 2) **Gramatička osjetljivost:** sposobnost učenika da razumije gramatičke funkcije jezičnih jedinica u rečenicama i sintaktičkih obrazaca u ciljnom jeziku koja ne pretpostavlja poznavanje metajezika nego svjesnost o gramatičkim odnosima, a može biti povezana s razinom poznavanja gramatike prvog jezika.
- 3) **Induktivna sposobnost učenja jezika:** sposobnost učenika da na temelju raspoloživih jezičnih podataka izvede pravila i uoči obrasce odnosa između značenja i gramatičkih oblika.
- 4) **Asocijativno pamćenje,** tj. sposobnost mehaničkog pamćenja: sposobnost učenika da brzo i učinkovito pamti veliki broj asocijacija između zvuka i značenja, odnosno između leksičkih jedinica prvog i ciljnog jezika.

Neki se stručnjaci nisu slagali s takvim poimanjem jezične nadarenosti i predloženim sastavnicama. Primjerice, Skehan (1989) smatra da su gramatička osjetljivost i induktivna sposobnost učenja jezika vrlo slični i međusobno povezani aspekti te da bi ih trebalo spojiti u jednu sastavnicu pod nazivom jezična analitička sposobnost.

Što se samog testa tiče, njegova je očigledna slabost to što je namijenjen isključivo govornicima engleskog kao prvog jezika te ishodi mogu u velikoj mjeri ovisiti o poznavanju engleskog jezika, osobito u trećem dijelu testa.² U međuvremenu su autori testa razvili i druge inačice, primjerice inačicu za djecu od 8 do 11 godina te inačicu na španjolskom jeziku.

Carrollu i suradnicima svakako se mora odati priznanje jer su otvorili puteve mnogih drugih istraživanja i promišljanja jezične nadarenosti koji su nastojali unaprijediti dotadašnja saznanja. Prvi takav značajan odgovor dao je Pimsleur (1966) koji je, baš kao i Carroll, prvo razvio bateriju testova³ (tzv. **PLAB**, *Pimsleur Language Aptitude Battery*; v. tablicu 2), a onda je na temelju dobivenih podataka predložio teorijski model jezične nadarenosti. On jezičnu nadarenost također shvaća kao složenu sposobnost koju čine tri čimbenika:

- 1) **Verbalna inteligencija:** poznavanje riječi i sposobnost analitičkog promišljanja u uporabi verbalne građe.
- 2) **Motivacija:** zainteresiranost pojedinca za učenje stranog jezika.
- 3) **Auditorna sposobnost:** sposobnost slušnog primanja i obrade informacija.

Oba modela imaju neke sličnosti, ali i važne razlike koje proizlaze iz područja znanstvenog zanimanja dvaju autora: Carroll se bavi učenjem i psihologijom, a Pimsleur jezikoslovljem. Pimsleurovo određenje jezične nadarenosti s Carrollovim dijeli ideju da je jedna od njezinih sastavnica sposobnost uočavanja gramatičkih obrazaca i zakonitosti, što Pimsleur naziva verbalnom inteligencijom, a Carroll, kao što smo naveli, razdvaja u dvije sastavnice: gramatičku osjetljivost i induktivnu sposobnost učenja jezika. Dok MLAT ovaj aspekt testira neizravno, jedan dio PLAB-a mjeri ga ciljano. Komponenta auditorne sposobnosti kod Pimsleura može se usporediti s Carrollovom sposobnošću fonemskog kodiranja, ali je ona u PLAB-u naglašenija. Daljnja usporedba dijelova testova MLAT i PLAB otkriva da PLAB uopće ne obuhvaća komponentu pamćenja te je stoga Pimsleur izostavlja i iz teorijskog određenja jezične nadarenosti. Uključivanjem motivacije i prosjeka ocjena očigledno je da Pimsleur jezičnu nadarenost shvaća drugačije od Carrolla. Iako se to može protumačiti kao prepoznavanje važne uloge različitih čimbenika u ovladavanju jezikom, postavlja se pitanje obuhvaća li jezična nadarenost, kao kognitivno obilježje, i motivaciju, koja je afektivno obilježje. Nadalje, možemo se zapitati kakve veze ocjene iz određenih školskih predmeta imaju s uspjehom u učenju jezika. Pimsleur nalazi opravdavanje za takav stav u rezultatima provedenih istraživanja

2 Izrada inačice testa MLAT za govornike drugih jezika vrlo je složena upravo zbog prilagodbe drugom jezičnom sustavu. Zbog toga ne postoje inačice tog testa (pa ni drugih testova koje navodimo) na svim jezicima pa tako ni na hrvatskom. Na stranici <https://liltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/mlat-elementary-mlat-e/> može se naći opis i primjer testa za govornike španjolskog.

3 Pojam „baterija testova” u psihologiji označava skupinu psiholoških testova kojima se ispituje određena sposobnost ili funkcija.

koja su pokazala da je prosjek ocjena imao značajnu ulogu u predviđanju uspjeha u učenju stranog jezika te da je motivacijska komponenta značajno doprinosila razlikovanju uspješnih i neuspješnih učenika (Rees 2000 u Dörnyei i Ryan 2015).

MLAT i PLAB pokazali su se relativno dobrim instrumentima u predviđanju uspjeha u učenju jezika, no istraživanja u kojima su se primjenjivali nisu uspjela donijeti nova saznanja o prirodi jezične nadarenosti. Stoga se u istraživanjima koja su slijedila uočava nastojanje da polazište bude teorijski utemeljeno. Novi se pravac koji je imao odjeka u ovladavanju inim jezikom pojavio tek nekoliko desetljeća nakon Carrolla i Pimsleura objavom testa **CANAL-FT** (što je kratica engleskog naziva *Cognitive Ability for Novelty of Acquisition of Language (Foreign) Test*) za što su zaslužni Grigorenko, Sternberg i Ehrman (2000). Njihovo je poimanje jezične nadarenosti utemeljeno u kognitivnoj teoriji i dinamičnosti procesa jezične obrade te obuhvaća pet procesa usvajanja znanja:

- 1) Selektivno kodiranje: razlikovanje koje su informacije važne a koje ne za vlastite potrebe
- 2) Slučajno kodiranje: kodiranje pozadinskih ili sekundarnih informacija i razumijevanje pozadinskog konteksta informacija
- 3) Selektivna usporedba: utvrđivanje važnosti starih informacija za tekući zadatak s ciljem pospješivanja učenja
- 4) Selektivni prijenos: primjena dekodiranih ili izvedenih pravila u novim kontekstima i zadacima
- 5) Selektivno vezivanje: sintetiziranje nepovezanih informacija prikupljenih selektivnim i slučajnim kodiranjem.

Sam test, opisan u prvom stupcu tablice 3, čini devet dijelova: prvih pet zahtijeva neposredno prizivanje materijala iz pamćenja, a sljedeća četiri dijela mjere isto što i prvih pet, ali nakon nekog vremena, dakle mjeri odgođeno prisjećanje. S obzirom na to da ispitanici tijekom rješavanja testa uče umjetni jezik „ursulu”, ovim se testom mjeri njihova sposobnost suočavanja s novinama i dvosmislenostima u učenju jezika. Do kraja testiranja ispitanici nauče jezik dovoljno da mogu razumjeti kraći tekst.

Tablica 2. Prikaz dvaju ranih testova za mjerenje jezične nadarenosti

MLAT (Carroll i Sapon 1959)	PLAB (Pimsleur 1966)
<i>engleski jezik</i>	<i>engleski jezik i kurdski jezik</i>
<p>I. Učenje brojeva: ispitanici moraju isključivo slušanjem naučiti brojeve na novom jeziku (kurdskom) nakon čega ih moraju prevesti. Ovaj dio mjeri jednu komponentu pamćenja i auditornu pažnju.</p> <p>II. Fonetsko pismo: ispitanici čuju nekoliko izmišljenih riječi i prate kako su napisane (koriste se vrlo jednostavni simboli), a zatim čuju niz riječi za koje moraju odabrati jednu od četiri ponuđene opcije. Mjeri se sposobnost povezivanja zvučne i grafičke slike riječi.</p> <p>III. Ortografski ključevi: ispitanici moraju odabrati riječ koja je po značenju najbliža zadanoj riječi. Sve su riječi iz engleskog jezika, međutim zadana je riječ napisana fonetski (npr. <i>ernst</i> umjesto <i>earnest</i>). Mjeri se sposobnost povezivanja zvučne i grafičke slike riječi (kao II).</p> <p>IV. Riječi u rečenici: ispitanicima je predočena rečenica u kojoj je podvučena jedna riječ te na temelju toga moraju odrediti koja riječ u rečenicama koje slijede ima istu funkciju. Ovaj dio testa mjeri gramatičku osjetljivost.</p> <p>V. Parovi riječi: ispitanici u četiri minute moraju naučiti popis 24 kurdske riječi i njihove engleske prijevode nakon čega se zadacima višestrukoga izbora testira koliko su upamtili. Mjeri se sposobnost asocijativnog pamćenja.</p>	<p>I. Prosjek ocjena: ispitanici navode ocjene iz engleskog, povijesti, matematike i prirodnih znanosti.</p> <p>II. Zanimanje za učenje stranog jezika: ispitanici zaokruživanjem broja na skali od 1 do 5 iskazuju koliko su zainteresirani za učenje jezika.</p> <p>III. Vokabular: zadan je popis od 24 relativno teška pridjeva, a ispitanici moraju odabrati koja je od četiri ponuđene opcije istoznačna. Mjeri se leksičko znanje u engleskom jeziku.</p> <p>IV. Jezična analiza: ispitanicima je predočena popis riječi i izraza u izmišljenom jeziku s prijevodima na engleski iz čega moraju zaključiti kako bi nešto iskazali pomoću tih elemenata. Slijede zadaci višestrukog izbora.</p> <p>V. Raspoznavanje glasova: ispitanici uče tri riječi u stranom jeziku koje slično zvuče. Zatim slušaju 30 rečenica i moraju odrediti koje od tri riječi sadrži svaka rečenica.</p> <p>VI. Povezivanje zvučne i grafičke slike riječi: ispitanici slušaju dvosložne ili trosložne izmišljene riječi i moraju odrediti koja im napisana riječ odgovara.</p>

Izvor: Dörnyei (2005) i Dörnyei i Ryan (2015).

Jedan od najnovijih testova za mjerenje jezične nadarenosti je tzv. *High-Level Language Aptitude Battery (Hi-LAB)* koji je razvila skupina istraživača (usp. Doughty i sur. 2007, Linck i sur. 2013). Radi se o složenom testu čija je svrha nešto drugačija od prethodnih testova (v. drugi stupac u tablici 3). Naime, tim se testom želi predvidjeti koji će odrasli učenici moći dostići visoku razinu postignuća u učenju stranog jezika. Test sadrži 11 odvojenih podtestova kojima se mjeri radno pamćenje (obuhvaća izvršne funkcije i fonološko kratkotrajno pamćenje), zatim asocijativno pamćenje, prizivanje iz dugoročnog pamćenja, implicitno učenje, brzina procesiranja i auditorna perceptualna oštrina. U usporedbi s prethodnima, ovaj je test snažnije utemeljen u teorijskom određivanju sposobnosti učenja jezika, ali i dalje promiče načelo da razina ovladavanja inim jezikom ovisi o kognitivnim i opažajnim sposobnostima (Dörnyei i Ryan 2015). Također valja naglasiti da ti testovi ne mjere sve vještine koje ovladavanje jezikom obuhvaća. Na primjer, potpuno je zanemarena vještina govorenja. Što je još važnije, takvi testovi ne uzimaju u obzir dinamičnost jezičnog razvoja učenika i ostale čimbenike koji na njegov

razvoj mogu utjecati. Rezultati ovih testova svakako se moraju vrlo obzirno tumačiti: ne bi trebalo učenike koji su na testu jezične nadarenosti postigli loše rezultate odmah obilježiti kao nedarovite jer bi im nastavnik mogao svjesno ili nesvjesno signalizirati da su slabi učenici što bi, u konačnici, moglo dovesti do toga da se i ponašaju poput loših učenika (Edmondson i House 2011).

Tablica 3. Prikaz dvaju novijih testova za mjerenje jezične nadarenosti

CANAL-FT (Grigorenko i sur. 2000)	High-Level Language Aptitude Battery (Hi-LAB) (skupina autora: Doughty i sur. (2007); Linck i sur. (2013))
<i>umjetni jezik („ursulu“)</i>	<i>različiti jezici (hindi, engleski, ruski)</i>
<p>1. Učenje neologizama iz konteksta: zadacima višestrukoga izbora testira se razumijevanje nepoznatih riječi u 24 odlomka koji se razlikuju po vidu prezentacije (govorna ili vizualna) i gustoći nepoznatih riječi.</p> <p>2. Razumijevanje značenja odlomaka: format zadatka jednak je onome u dijelu I, ali se provjerava razumijevanje cijelog odlomka.</p> <p>3. Kontinuirano učenje parova riječi: ispitanici uče 60 parova riječi (polovica je prezentirana vizualno, a polovica u slušnom modalitetu). Upamćivanje se testira u nepravilnim vremenskim razmacima.</p> <p>4. Zaključivanje na temelju rečenica: na primjerima 20 skupina od tri do pet rečenica na ursulu jeziku i njihovim engleskim prijevodima prezentiranim vizualno ili slušno ispitanici moraju zaključiti koji od ponuđenih prijevoda najbolje odgovara ciljnoj rečenici koja može biti zadana na engleskom ili ursulu jeziku.</p> <p>5. Učenje jezičnih pravila: ispitanicima su dani primjeri vokabulara i gramatike i primjeri kako funkcionira jezik ursulu te se očekuje da iz toga nauče osnovna pravila. Zatim se na temelju 12 čestica, koje uključuju leksičke, semantičke, morfološke i sintaktičke aspekte, testira njihovo poznavanje i shvaćanje ursulu jezika.</p>	<p>1. Radno pamćenje (obuhvaća izvršne funkcije, ažuriranje, kontrolu inhibicije, prebacivanje sa zadatka na zadatak i fonološko kratkotrajno pamćenje) i testira se odvojenim podtestovima, npr. nakon slušanja nizova izgovorenih slova, ispitanici se moraju prisjetiti posljednjih 6 slova; ispitanici na zaslonu određuju slovo prema zadanom ključu; ispitanici odabiru boju kojom je riječ za koju je ispisana bez obzira na značenje riječi; ispitanici se prisjećaju koje su izmišljene riječi prethodno bile prikazane).</p> <p>2. Asocijativno pamćenje: ispitanici uče parove engleskih riječi i njihove izmišljene prijevode na „strani“ jezik, u zadatku se moraju prisjetiti engleske riječi.</p> <p>3. Prizivanje iz dugoročnog pamćenja: testira se dvama zadacima koji se temelje na prepoznavanju sinonima, tj. riječi bliskog značenja, i prepoznavanju povezanosti riječi s temom.</p> <p>4. Implicitno učenje: mjeri se brzina reakcije na zadatak određivanja položaja zvjezdice (*) na ekranu.</p> <p>5. Brzina procesiranja: mjeri se istim zadatkom kao i implicitno učenje.</p> <p>6. Auditorna perceptualna oštrina: mjeri oštrinu percepcije nematerinskih glasova, obuhvaća zadatak fonemske diskriminacije između hinskog, engleskog i pseudoriječi te zadatak fonemske kategorizacije na primjerima iz ruskog.</p>

Izvor: Dörnyei (2005), Dörnyei i Ryan (2015) i Linck i sur. (2013)

U novije se vrijeme stručnjaci sve više bave istraživanjima pojedinih specifičnih kognitivnih sposobnosti čija uloga u ovladavanju inim jezikom može biti važna (Dörnyei i Ryan 2015, Robinson 2012). Ona uključuju, između ostalih, radno pamćenje, implicitno pamćenje, fonološko kodiranje/dekodiranje (engl. *phonological coding/decoding*), utje-

caj jezičnih sposobnosti u prvom jeziku na ovladavanje inim ili tzv. sposobnost jezičnog dekodiranja (engl. *linguistic coding ability*). Zanimljiva su i istraživanja koja nastoje pronaći odgovor je li jezična nadarenost povezana s ostvarenjem tzv. krajnjeg postignuća, tj. krajnjeg stupnja jezične komunikacijske kompetencije (engl. *ultimate attainment*, njem. *erreichter/erreichbarer Sprachstand*), osobito kod odraslih učenika (usp. Abrahamsson i Hyltenstam 2008, Kormos 2013).

Nadalje, novija su istraživanja donijela spoznaju da različite faze učenja jezika mogu zahtijevati primjenu različitih kognitivnih sposobnosti te da drugi (nekognitivni) čimbenici mogu imati utjecaj na važnost jezične nadarenosti – ili nekih njezinih sastavnica – u ovladavanju jezikom. Jedan je od tih čimbenika dob učenika, odnosno dob kada je pojedinac počeo usvajati drugi jezik (engl. *age of onset*, njem. *Erwerbsbeginn*). Na primjer, djeca koja započnu usvajati drugi jezik postići će visoku razinu jezične kompetencije bez obzira na jezičnu nadarenost, dok će kod pojedinaca koji počinju usvajati drugi jezik u odrasloj dobi viša razina jezične nadarenosti biti značajna prednost (usp. Abrahamsson i Hyltenstam 2008, DeKeyser 2000).

Suvremeno shvaćanje također uključuje mogućnost da se jezična nadarenost, ili barem neke njezine komponente, može razvijati ciljanim vježbama pa se o njoj više ne govori kao o osobini s kojom se ili rodimo ili ne, nego kao o sposobnosti koja se može usavršavati i to – učenjem jezika. Sva nova saznanja i promjene u shvaćanjima pojma jezične nadarenosti upućuju na zaključak da se i pristup mjerenju jezične nadarenosti treba mijenjati.

Nameće se još jedno zanimljivo pitanje: može li poučavanje utjecati na razvoj jezične nadarenosti, odnosno može li se poučavanje prilagoditi određenom tipu učenika s obzirom na njegovu jezičnu nadarenost u cilju učinkovitijeg učenja. Na tragu je odgovora na to pitanje Skehanova (2002) ideja da se jezična nadarenost za učenje jezika treba detaljno analizirati s obzirom na njezine sastavnice koje bi se u kontekstu formalnog poučavanja trebale povezati s razinama jezičnog procesiranja. Razine (faze) procesiranja navedene u prvom stupcu u tablici 4 čine četiri šire kategorije, a to su: uočavanje unosa, usustavljanje obrazaca s ciljem olakšavanja daljnje analize i uopćavanja, nadzor nad analiziranim znanjem u produkciji i leksikalizacija, odnosno prilagođavanje različitih oblika naučenih obrazaca komunikacijskom kontekstu ili, jednostavnije, razvoj leksičkog repertoara kojim se pojedinac tečno služi. Svakoj fazi pridružuje se opis kognitivnih sposobnosti kojima odgovara određena sastavnica jezične nadarenosti (navedene u drugom stupcu u tablici 4). Dakle, prema Skehanovim riječima, ovaj se pristup ne temelji na pitanju jesu li postojeći testovi jezične nadarenosti značajni u području ovladavanja inim jezikom, nego polazi od faza inojezičnog razvoja i postavlja pitanje u kojoj je mjeri jezična nadarenost značajna u svakoj od tih faza (Skehan 2002: 89–90). Dok se neke sposobnosti mogu sasvim učinkovito mjeriti dijelovima postojećih testova (npr. MLAT-a ili PLAB-a), za mjerenje drugih sposobnosti potrebno je razviti nove testove. Ovdje ne smijemo zaboraviti da je Skehan iznio svoj prijedlog na temelju tada postojećih testova te da u to vrijeme neki testovi jezične nadarenosti još nisu bili razvijeni.

Tablica 4. *Faze procesiranja i potencijalne sastavnice jezične nadarenosti*

Faza procesiranja u ovladavanju inim jezikom	Sastavnica jezične nadarenosti
1. Uočavanje	Segmentiranje zvučnih signala Upravljanje pažnjom Radno pamćenje Fonemsko kodiranje
2. Uočavanje obrazaca	Brzo analiziranje/radno pamćenje Gramatička osjetljivost
3. Proširivanje	Sposobnost induktivnog učenja jezika
4. Usložavanje	Gramatička osjetljivost Sposobnost induktivnog učenja jezika
5. Integracija	Sposobnost restrukturiranja
6. Razvoj točnosti, izbjegavanje straha	Automatizacija Proceduralizacija
7. Stvaranje repertoara, postizanje istaknutosti	Procesi prizivanja
8. Automatiziranje jezičnih pravila, postizanje tečnosti	Automatizacija, proceduralizacija
9. Leksikalizacija, dvostruko kodiranje	Pamćenje, stvaranje i prepoznavanje jezičnih odsječaka, procesi prizivanja

Izvor: Skehan (2002)

Robinson (2005, 2012) na temelju vlastitih empirijskih istraživanja zaključuje da učenici imaju skupove sposobnosti ili skupove nadarenosti (engl. *aptitude complexes*) za učenje u formalnom školskom kontekstu koji se također mogu mjeriti dijelovima postojećih testova. Svaki skup nadarenosti predstavlja kombinaciju različitih čimbenika sposobnosti. Tim skupovima sposobnosti treba prilagoditi metode poučavanja kako bi se stvorili povoljni uvjeti za učenje koji bi bili ciljano prilagođeni učenicima sličnih osobina. Na primjer, skup nadarenosti za učenje iz preoblikovane povratne informacije (engl. *recasting*) čini sposobnost uočavanja ključnih formalnih razlika između preoblikovane povratne informacije i pojedinačeva izvornog iskaza i sposobnosti pamćenja relevantnog govora. Drugim riječima, pojedinačeva jezična nadarenost u određenom skupu sposobnosti može biti njegova prednost u učenju jezika pod određenim uvjetima ili uz određeni pristup poučavanja. To bi značilo da jezična nadarenost sama po sebi nema izražen značaj, nego ovisi o odnosu u koji ulazi s učenikovim sposobnostima i načinom poučavanja.

4. O odnosu inteligencije i jezične nadarenosti

Inteligencija i jezična nadarenost čine dimenzije šireg pojma ljudske kognitivne sposobnosti, odnosno procesa i vještina kojima pripadaju mišljenje, obrada informacija

i usvajanje novih znanja. Pitanje koju ulogu inteligencija ima u učenju jezika dovelo je do konceptualizacije jezične nadarenosti koja je, ipak, u OVII-u tradicionalno smatrana ključnom jer su istraživanja (npr. Ehrman i Oxford 1995) ukazivala na njezinu povezanost s uspjehom u učenju. Međutim, postoje istraživanja koja su jednaku važnost pripisala i općoj inteligenciji (Sternberg 2002). Upravo zbog toga odnos između tih dvaju pojmova privlači pozornost primijenjenih jezikoslovaca, među kojima postoje pobornici različitih, međusobno suprotstavljenih gledišta. Dok jedni (primjerice Carroll) zastupaju mišljenje da se radi o dvama različitim pojmovima, drugi jezičnu nadarenost pripisuju općoj inteligenciji (usp. Gass i Selinker 2008), a neki smatraju da su inteligencija i jezična nadarenost djelomično povezani, a djelomično potpuno odvojeni pojmovi (Skehan 1989). Problem je što su istraživanja polučila suprotne rezultate. Konačno, Dörnyei i Ryan (2015) tvrde da „jezična nadarenost” zapravo ne postoji, nego se radi o nizu međusobno povezanih kognitivnih čimbenika koji čine opću sposobnost učenika da ovlada inim jezikom. Ipak, kada se u stručnoj literaturi govori o kognitivnim aspektima ovladavanja jezikom, jezična se nadarenost i dalje rabi kao nadređeni pojam, sposobnost i nadarenost često se rabe istoznačno, dok se pojam inteligencija najčešće odnosi na neku širu, opću kognitivnu sposobnost.

5. Zaključak

U ovom je poglavlju bilo riječi o ulozi inteligencije i jezične nadarenosti u inojezičnom razvoju. No, ne treba isključiti mogućnost da i neke dimenzije mentalnih sposobnosti koje nisu povezane s jezikom mogu imati utjecaj na proces usvajanja jezika u određenim okolnostima, ni to da se pojedine dimenzije jezične nadarenosti i inteligencije preklapaju. Najzanimljivija saznanja, koja bi rezultirala korisnim implikacijama za učenje i poučavanje stranih jezika mogla bi donijeti istraživanja međusobne povezanosti dimenzija općih kognitivnih sposobnosti, specifičnih sposobnosti za učenje jezika, ali i motivacije i drugih afektivnih čimbenika.

Literatura

- Abrahamsson, Niclas, i Hyltenstam, Kenneth (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481–509.
- Carroll, John (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. U Diller, Karl C. (ur.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House, 83–118.
- Carroll, John i Sapon, Stanley (1959). *The Modern Languages Aptitude Test*. Psychological Corporation.
- DeKeyser, Robert M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499–533.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán i Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.

- Doughty, Catherine, Campbell, Susan, Bunting, Michael, Bowles, A., i Haarmann, Harry (2007). *The Development of the High-Level Language Aptitude Battery*. Center for Advanced Study of Language Technical Report (TTO 2105 M. 4). University of Maryland.
- Edmondson, Willis i House, Juliane (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. prerađeno izdanje). Francke.
- Ehrman, Madeline i Oxford, Rebecca (1995). Cognition Plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1): 67-89.
- Gardner, Howard (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (2. izdanje). Fontana Press.
- Gass, Susan i Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3. izdanje). Routledge.
- Genesee, Fred. (1976), The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267-280.
- Grigorenko, Elena L., Sternberg, Robert J., i Ehrman, Madeline E. (2000). A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3. izdanje). Longman.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- Kormos, Judit (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. U Granena, Gisela i Long, Michael (ur.), *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment*. John Benjamins, 131-152.
- Linck, Jared A., Hughes, Meredith M., Campbell, Susan G., Silbert, Noah H., Tare, Medha, Jackson, Scott R., Smith, Benjamin K., Bunting, Michael F. i Doughty, Catherine J. (2013). Hi-LAB: A New Measure of Aptitude for High-Level Language Proficiency. *Language Learning*, 63(3), 530-566.
- Matešić, Krunoslav (2012). *Testirajte svoju inteligenciju*. Naklada Slap.
- Medved Krajnović, Marta (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet Osijek.
- Robinson, Peter (ur.). (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins.
- Robinson, Peter (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 45-73.
- Robinson, Peter (2012). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. U Pawlak, Mirosław (ur.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Springer, 57-76.
- Skehan, Peter (1989). *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold.
- Skehan, Peter (2002). Theorising and updating aptitude. U Robinson, Peter (ur.), *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, 69-94.
- Sternberg, Robert J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. U Robinson, Peter (ur.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins, 13-43.
- Vizek Vidović, Vlasta, Rijavec, Majda, Vlahović-Štetić, Vesna i Miljković, Dubravka (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.

JEZIČNA SVJESNOST

Ivana Šarić Šokčević

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- opisati obrazovni kontekst u kojem je nastao pojam jezične svjesnosti
- objasniti ulogu jezične svjesnosti u učenju i usvajanju stranih jezika
- objasniti razliku između implicitnog i eksplicitnog znanja, učenja i poučavanja
- opisati metode, tehnike i oblike rada koji se primjenjuju sa svrhom podizanja jezične svjesnosti učenika

1. Uvod

Povijesno gledano, u raznim metodičkim pristupima uloga **svjesnosti** (engl. *consciousness/awareness*, njem. *Bewusstsein/Bewusstheit*) u procesu učenja jezika imala je različitu važnost. Dok su neke metode svjesnosti pripisivale važniju ulogu u procesu učenja (npr. gramatičko-prijevodna metoda, metoda šutljivog pristupa), druge su umanjivale pozitivan učinak svjesnosti tijekom učenja (npr. direktna metoda, audiolingvalna metoda).

Od početka 1980-ih godina uloga svjesnosti u procesu učenja drugog i stranog jezika tema je učestalih znanstveno-teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja. U teoretičare koji su svojim teorijskim postavkama o učenju i usvajanju drugog jezika neizravno pokrenuli spomenute rasprave i istraživanja ubraja se Krashen (1981). Naime, preko **pretpostavke o usvajanju i učenju** (engl. *acquisition/learning hypothesis*, njem. *Spracherwerbs-/Sprachlernen-Hypothese*), Krashen je izrekao mišljenje da su učenje i usvajanje jezika dva različita procesa učenja jezika koja su u potpunosti neovisna jedan o drugome: učenje je svjestan, a usvajanje podsvjestan ili nesvjestan proces. Zauzimao se ponajprije za poticanje podsvjesnih ili nesvjesnih procesa povezanih s usvajanjem jezika, smatrajući ih učinkovitijim od svjesnih procesa učenja.

Od 1990-ih, pod utjecajem povećanog zanimanja za spoznaje u području kognitivnih znanosti, mijenjalo se razumijevanje uloge svjesnosti u procesu učenja, što je rezultiralo preoblikovanjem predodžbe o procesu učenja, a posebno uloge učenika u tom procesu. Primjerice, sve se više naglašavala potreba aktivnog i svjesnog sudjelovanja učenika u procesu učenja jezika za čije je učinkovito odvijanje, prema mišljenju mnogih teoretičara, potrebna određena razina **jezične svjesnosti** (engl. *language awareness*, njem. *Sprachbewusstheit*). Promoviranju takvih načela učenja jezika doprinijele su i brojne kritike upućene sljedbenicima komunikacijskog pristupa učenju jezika zbog zanemarivanja

metakognitivnog područja jezika i nezadovoljavajućih rezultata učenja stranog jezika (usp. Gnutzmann 1997). Oblikovanje raznih hipoteza o ulozi svjesnosti u učenju jezika pokrenulo je brojna empirijska istraživanja koja su potvrdila pozitivnu ulogu svjesnosti u procesu učenja jezika. To je utjecalo na razvoj pristupa učenju jezika s naglaskom na podizanju jezične svjesnosti.

U ovom ćemo se poglavlju prvo osvrnuti na to kako je došlo do uvođenja pojma jezične svjesnosti i što se pod tim pojmom misli. Nakon toga objasnit ćemo ulogu svjesnosti u učenju jezika. Najveći dio ovog poglavlja posvećen je mjestu jezične svjesnosti u nastavi stranih jezika i načinima podizanja i razvoja jezične svjesnosti.

2. Jezična svjesnost – iz prakse u teoriju

U oblikovanju pojma **jezične svjesnosti**¹ ključnu su ulogu, pored teoretičara i istraživača imali i nastavnici (stranog) jezika. Zapravo bi se moglo reći da je pojam i didaktički koncept jezične svjesnosti iz prakse poučavanja uveden u teoriju.

Uvođenje pojma jezične svjesnosti u lingvistički diskurs dovodi se u vezu s uvidom u načine i rezultate poučavanja djece u školama koji se provodio početkom 1970-ih godina u Velikoj Britaniji. Završno izvješće radnog vijeća zaduženog za provedbu uvida upozorilo je na vrlo loša znanja učenika, i materinskog i stranog jezika. Prijedlozi za rješavanje uočenog problema i unaprjeđenje nastavnog procesa, koji su izneseni u izvješću, potaknuli su rasprave u Velikoj Britaniji, a nekoliko godina kasnije i šire, o ulozi jezika, pristupima poučavanju jezika te mjestu jezika u predmetnim kurikulumima. U plodove tih rasprava ubraja se i oblikovanje (didaktičkog) koncepta jezične svjesnosti, za što su velikim dijelom bili zaslužni nastavnici engleskog kao materinskog jezika te nastavnici stranih jezika koji su sredinom 1970-ih godina u školama širom Velike Britanije oživjeli Pokret za jezičnu svjesnost (engl. *British Language Awareness Movement*). Cilj tog pokreta bio je uvrstiti svjesnost o jeziku u kurikulum materinskog jezika, ali i drugih predmeta te time doprinijeti suradnji nastavnika raznih predmeta i boljem ishodu poučavanja. Kako bi se ta ideja ostvarila, 1980. godine osnovana je Radna skupina za jezičnu svjesnost Nacionalnog vijeća za jezik u obrazovanju (engl. *The National Council for Language in Education Working Party on Language Awareness* – NCLE) koja je trebala osmisliti i nadgledati implementaciju (didaktičkog) koncepta jezične svjesnosti u školama. Navedeno je tijekom predložilo tri domene (razine ili dimenzije) u okviru kojih bi se jezična svjesnost trebala razvijati – kognitivnu, afektivnu i društvenu, a James i Garrett (1991: 14) u navedeni su niz uvrstili još dvije domene, domenu moći i domenu performanse, kako bi se njima upotpunila slika o značenju i ulozi jezične svjesnosti. Slijedi opis navedenih domena.

1 Detaljan pregled o tome kada i kako je došlo do nastanka i razvoja (didaktičkog) koncepta jezične svjesnosti nalazimo u Hawkinsovoj knjizi *Awareness of language: An Introduction* (1984), jednom od prvih djela na temu jezične svjesnosti.

Kognitivna domena obuhvaća sve one procese pomoću kojih dolazimo do saznanja i spoznaja o predmetima i pojavama iz naše okoline i kojih postajemo svjesni preko jezika. Ona doprinosi razvijanju svjesnosti o sustavu jezika, jezičnim oblicima te jezičnim funkcijama. Učenje jezika u ovoj domeni ili na ovoj razini temeljilo bi se na modelu jezika u uporabi.

Afektivna domena pokriva emocionalnu stranu učenika i učenja. U okviru ove domene trebalo bi pobuditi interes i znatiželju učenika za jezik i učenje jezika, ali i senzibilizirati učenike za uporabu jezika, primjerice razviti svjesnost o tome da svako jezično ponašanje izaziva svjesne ili nesvjesne emocionalne reakcije kod sugovornika.

Društvena domena obuhvaća elemente tolerancije i prihvaćanja različitosti između vlastitog i tuđih jezika, a time i razlika između govornika i sugovornika. Iz navedenog proizlazi da bi se u okviru ove domene razvijala svjesnost učenika o jezičnoj uporabi na koju utječu društveni odnosi (npr. socijalni i društveni status govornika i sugovornika, njihovi međusobni odnosi, spol i sl.). Primjerice, ukazivalo bi se na različitu društvenu prihvatljivost jezičnih varijanti – standardne varijante, dijalekata i sociolekata – ali bi se isto tako bavilo i idiolektima. Ova je domena posebno važna u višejezičnim i višekulturnim sredinama u kojima se posebna pozornost mora posvetiti ne samo jezičnoj, nego i društvenoj toleranciji.

Domena moći, koju Gnutzmann (1997: 235) naziva „političkom domenom”, obuhvaća odnos između jezika i moći. U ovoj se domeni naglasak stavlja na potrebu razvoja svjesnosti kod učenika o čestoj uporabi jezika u manipulativne svrhe. Preko razvoja jezične svjesnosti razvija se i kritičko promišljanje i zaključivanje, što učeniku omogućuje da prepozna takvu uporabu jezika i na nju primjereno reagira.

Domena performanse trebala bi doprinijeti povezivanju učenikove jezične kompetencije s jezičnom izvedbom, tj. razvijanju učenikove svjesnosti o načinima na koje se postojeća jezična znanja i sposobnosti mogu upotrijebiti u postizanju određenog komunikacijskog cilja.

Kao što se pomnim analiziranjem funkcija jezične svjesnosti u navedenim domenama može zaključiti, koncept jezične svjesnosti ne obuhvaća samo jedan aspekt jezika i njegove uporabe, nego više njih, od kognitivnih do sociokulturnih. Svalberg (2007) ističe da koncept jezične svjesnosti spaja naizgled nespojiva istraživačka područja, kao što su kognitivna lingvistika, područja poučavanja jezika te područja međukulturne komunikacije, a sva su navedena područja vidljiva upravo u ovim domenama. Sintezom svih tih domena te činjenicom da se jezična svjesnost često razvija u nekoliko domena istovremeno, možemo reći da upravo ta povezanost doprinosi razvijanju primjerenije i točnije uporabe jezika kod učenika stranog jezika u različitim realnim komunikacijskim situacijama.

S obzirom na kompleksnost koncepta jezične svjesnosti ne čude brojne definicije toga pojma koje su od 1980-ih ponudili razni autori. Ovdje navodimo dvije na koje se u svojim radovima najčešće pozivaju znanstvenici, ali i nastavnici. Tako se u literaturi

na temu jezične svjesnosti gotovo neizbježno može pročitati definicija pojma jezične svjesnosti koju je, nakon nekoliko godina rada, ponudila Radna skupina NCLE-a: „Jezična svjesnost je osjetljivost pojedinca za prirodu jezika i svjesna svjesnost o prirodi jezika te ulozi jezika u ljudskom životu“ (Donmall 1985: 7 u James i Garrett 1991: 4). Ta je definicija proizašla iz iskustava članova radne skupine u implementaciji didaktičkog koncepta jezične svjesnosti u školama i odraz je njihove iz prakse proistekle spoznaje da je jezična svjesnost povezana s gotovo svim područjima ljudskog ponašanja i djelovanja zbog čega ju je izuzetno teško uže definirati, na što je upozorio i sam Hawkins (1984), jedan od prvih i najznačajnijih teoretičara jezične svjesnosti. Zadnja dva desetljeća velika je pozornost nastavnika, ali i istraživača usmjerena na definiciju pojma jezične svjesnosti koju je ponudilo Udruženje za promicanje jezične svjesnosti (engl. *Association of Language Awareness, ALA*²): „Mi definiramo jezičnu svjesnost **kao eksplicitno znanje o jeziku i svjesnu percepciju i osjetljivost u učenju jezika, poučavanju jezika i uporabi jezika.**“ [istaknuto u originalu] S obzirom na utjecaj same organizacije, navedena se definicija može smatrati općeprihvaćenom. Uz već spomenutu kompleksnost i isprepletenost funkcija jezične svjesnosti, različite domene jezične svjesnosti te, shodno tome, i vrste jezične svjesnosti³, iz te se definicije može iščitati još jedan za nastavu stranog jezika relevantan element: element eksplicitnosti. Jezična svjesnost uključuje posjedovanje eksplicitnog znanja, koje prema mišljenju mnogih teoretičara i istraživača, vodi svjesnoj uporabi jezika, a time i pravilnijoj uporabi jezika u okviru svih jezičnih vještina, čime izravno doprinosi krajnjem cilju nastave stranog jezika: primjerenoj i učinkovitoj jezičnoj komunikaciji u raznim kontekstima i situacijama.

3. Uloga svjesnosti u učenju (stranih) jezika

Uloga svjesnosti u procesu usvajanja materinskog jezika te usvajanja i učenja stranih jezika znatno se razlikuje. Kod materinskog se jezika polazi od toga da je primjerena izloženost prirodnom jezičnom unosu na svim područjima jezika (gramatika, izgovor itd.) ključ uspješnog usvajanja. Dijete pomoću odgovarajućeg komunikacijskog konteksta razvija svoj jezični sustav te ga pomoću vanjskih čimbenika (npr. ispravljanja pogrešaka od strane roditelja i okoline) modificira i dalje izgrađuje (usp. N. Ellis 2008). U takvim se prirodnim uvjetima jezičnoj svjesnosti ne pridaje pretjerana pozornost nego se ključnim smatra podsvjesno ili nesvjesno usvajanje. Tek nakon što dijete usvoji osnovna jezična znanja, ono može svjesno pristupiti fokusiranju pažnje na jezične zakonitosti kojima podliježu određeni jezični fenomeni koji su po svojoj strukturi kompliciraniji, stilski obi-

2 https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (12. 5. 2021.).

3 Bagarić (2003) navodi da se u okviru teme „jezična svjesnost“ razmatraju i istražuju razne vrste svjesnosti koje su u vezi s jezičnom uporabom, učenjem i poučavanjem jezika, npr. metalingvistička i/ili lingvistička svjesnost (fonološka, gramatička, leksička, pragmatička svjesnost), komunikacijska svjesnost, svjesnost o kulturi, kritička jezična svjesnost, literarna svjesnost, svjesnost o procesu učenja i svjesnost o procesu poučavanja.

Ileženi ili se rijetko javljaju u jezičnom unosu kojemu je dijete moglo biti izloženo. Djeca su tek tada spremna pokazati određenu razinu svjesnosti o jeziku (Ellis R. 2005) i uključiti se u svjesno učenje u obliku nadogradnje već postojećeg jezičnog sustava (Eichler i Nold 2007). Kao što je već u uvodnom dijelu ovoga teksta navedeno, Krashen (1981) je isti taj obrazac, kojem podliježe usvajanje prvog jezika, pokušao primijeniti i na učenje i usvajanje drugog, odnosno stranog jezika. No, uzimajući u obzir činjenicu da se strani jezik uči (isključivo) u formalnim uvjetima, učenik na taj način često ostaje zaknut za bogat i raznolik jezični unos koji je prisutan u prirodnim uvjetima učenja jezika. Zbog toga su istraživanja već tijekom 1980-ih godina očekivano upozorila na brojne probleme u primjeni načela Krashenova modela. Primjerice, utvrđeno je da međujezik učenika koji usvajaju strani jezik prema Krashenovu modelu obiluje velikim brojem fosiliziranih pogrešaka (Lightbown i Spada, 1990, Spada, 1987). Potaknuti tim nalazima, znanstvenici su svoje zanimanje sve više počeli usmjeravati mogućim učincima svjesnog fokusiranja pažnje na određene jezične oblike tijekom procesa učenja jezika. I dok su neki znanstvenici (npr. Leow 1997, Schmidt 1990) bili mišljenja da je upravo pažnja ključni preduvjet za daljnju obradu informacija, drugi (npr. Tomlin i Villa 1994, VanPatten 1996) su zastupali tezu da pažnja može samo pospješiti proces učenja, ali da njezina uloga nije presudna. Tako prema Schmidtovoj (1990) **hipotezi uočavanja** (engl. *noticing hypothesis*) svi aspekti učenja jezika zahtijevaju određeni stupanj usredotočene pažnje, s tim da različiti aspekti mogu zahtijevati više ili manje pažnje. Takvim se shvaćanjem procesa učenja pozornost ne pridaje samo pažnji nego i svjesnosti u učenju jezika.

Potaknut raspravama o tome je li svjesnost zaista nužna da bi došlo do učenja, Schmidt (1995) je nekoliko godina kasnije preformulirao svoju prvobitnu hipotezu uočavanja. Ipak, i dalje je ostao pri mišljenju da nema sumnje kako je učenje s pažnjom, koje uključuje određenu razinu svjesnosti, „nadređeno”, i da je svjesna pažnja potrebna za sve aspekte učenja i usvajanja stranog jezika (Schmidt 2001). Oblik učenja bez svjesnosti koji je primijećen u nekim istraživanjima (npr. J. Williams 2005) naziva vrstom rubnog učenja koje nije relevantno za cjelovitu sliku o učinkovitom učenju. Schmidt (1995: 1) je, dakle, zaključio da je pažnja „gotovo izomorfna sa svjesnošću”, ona kontrolira pristup svjesnosti, a učenje bez svjesnosti nije moguće. Ukratko, više pažnje vodi k učinkovitijem i uspješnijem učenju.

Nadalje, Schmidt (1990) smatra da nema učenja bez **uočavanja** (engl. *noticing*) kao niže razine svjesnosti, jer „samo ono što učenik uoči u jezičnom unosu postaje i jezičnim prihvatom” (isto: 209). Iz navedenoga proizlazi da bez pažnje nema uočavanja, bez uočavanja nema učenja, a više uočavanja vodi učinkovitijem učenju. U procesu obrade jezičnog unosa važna je i uloga **razumijevanja** (engl. *understanding*), odnosno više razine svjesnosti koja se veže uz učenikovu sposobnost analiziranja, uspoređivanja i testiranja hipoteza jezičnog unosa (isto: 132–133). Dakle, niža je razina svjesnosti, razina uočavanja, potrebna za učinkovito učenje i usvajanje na samom početku tog procesa, a viša razina svjesnosti, razina razumijevanja, potiče onda daljnji proces učenja.

Do razumijevanja određenog jezičnog unosa dolazi na dva načina: **implicitnim** (engl. *implicit learning*, njem. *implizites Lernen*) ili **eksplicitnim učenjem** (engl. *explicit learning*, njem. *explizites Lernen*). Možemo reći da je eksplicitno učenje sa svjesnošću o onome što se uči u trenutku učenja, a jezično znanje koje nastaje pomoću svjesnog i fokusiranog promišljanja o jezičnim fenomenima naziva se eksplicitnim znanjem (engl. *explicit knowledge*, njem. *explizites Wissen*). Implicitno se učenje, nasuprot tome, definira kao učenje bez svjesnosti. Produkt, tj. ishod ovoga načina učenja nazivamo **implicitnim znanjem** (engl. *implicit knowledge*, njem. *implizites Wissen*). Dakle, kada govorimo o svjesnom i nesvjesnom učenju i znanju u okviru područja usvajanja i učenja stranog jezika, terminološki gledano primjereno je govoriti o eksplicitnom i implicitnom učenju i znanju.

Za nastavu stranih jezika svakako su bitni i pojmovi **eksplicitnog i implicitnog načina poučavanja**. Pri eksplicitnom načinu poučavanja (engl. *explicit teaching*, njem. *explizites Lehren*) učenikova se pozornost usmjerava na ciljne jezične strukture u manipuliranom jezičnom unosu te se na taj način razvija metalingvistička svjesnost o određenoj strukturi. Implicitnim se načinom poučavanja (engl. *implicit teaching*, njem. *implizites Lehren*) učenikova pažnja usmjerava na ciljne jezične strukture bez metajezičnih rasprava te s fokusom na komunikaciju.

Ono što već duži niz godina zaokuplja teoretičare i istraživače s područja ovladavanja inim jezikom jesu različita pitanja vezana za odnos tih dvaju tipova znanja te učinkovitost tih dvaju načina učenja i poučavanja. Kada govorimo o pitanju učinkovitosti eksplicitnog i implicitnog učenja i poučavanja u ovladavanju stranim jezikom, bitno je napomenuti da rezultati metaanaliza⁴ (Norris i Ortega 2000, Spada i Tomita 2010) ukazuju na povezanost između eksplicitnog učenja/poučavanja i uspjeha učenika, i u istraživanjima provedenima u laboratoriju i u razrednom kontekstu. Unatoč tome i dalje se smatra da je pitanje učinkovitosti eksplicitnog i implicitnog učenja i poučavanja bez jasnog odgovora (R. Ellis 2005), a razlog tome je neusklađenost metodologija u istraživanjima. U vezi s odnosom eksplicitnog i implicitnog znanja znanstvenici se uglavnom slažu da postoji veza između tih dviju vrsta znanja, no o prirodi toga odnosa još uvijek nema općeprihvaćenog mišljenja. No, kojemu god se stajalištu priklonili, ostaje empirijskim istraživanjima potvrđena činjenica da postoji veza između eksplicitnog i implicitnog znanja, kao i između eksplicitnog znanja i opće jezične kompetencije učenika (npr. Green i Hecht 1992, Roehr 2007, Sorace 1985, White i Ranta 2002). Iz toga proizlazi i zaključak da stjecanje svjesnog, eksplicitnog znanja, koje se odvija ponajprije u formalnim uvjetima, ima određene koristi i prednosti koje se nikako ne smiju zanemariti. Ako se kratko vratimo na proces usvajanja jezika u materinskom jeziku u kojem implicitno usvajanje jezičnih fenomena omogućava komunikaciju, možemo i u vezi s procesom usvajanja stranog jezika zaključiti da je jedna od najvažnijih prednosti eksplicitnog učenja ta da ono dovodi do razvoja implicitnog znanja kada je učenik za to razvojno spreman (Pienemann 1989).

4 Metaanaliza je tumačenje rezultata većeg broja istraživanja i stvaranje konačnog zaključka o prihvatljivosti rezultata istraživanja neke pojave.

Brojna su empirijska istraživanja (Leow 1997, Medina 2015, Rosa i O'Neill 1999) potvrdila i da svjesnost znatno utječe na početnu obradu jezičnog unosa, a time i na njegovu daljnju obradu te cjelokupan proces učenja. Dio se istraživača bavio i učinkom eksplicitnog i implicitnog učenja na svjesnost. Tim je istraživanjima potvrđena povezanost između eksplicitnog učenja i razine svjesnosti: eksplicitan način učenja najučinkovitiji je kada se želi podići razina svjesnosti (Leow 2006, Šarić Šokčević 2020).

Možemo, dakle, zaključiti da eksplicitno učenje i poučavanje, odnosno učenje i poučavanje u okviru kojih se bavljenje jezičnim zakonitostima i funkcijama jezičnih jedinica odvija uz aktiviranje pažnje i svjesnosti, ima važnu ulogu u ovladavanju stranim jezikom. Kao što je već naglašeno, time se ne umanjuje važnost implicitnog učenja i poučavanja te potreba za razvijanjem implicitnog znanja. Ono se razvija usporedno s eksplicitnim znanjem, ali usporeno. Na kraju nastavnog procesa interakcija tih dvaju znanja treba omogućiti učeniku pravilnu, primjerenu i učinkovitu uporabu jezika u komunikacijskim situacijama.

4. Jezična svjesnost u nastavi stranih jezika

Želja je i cilj svakog nastavnika stranog jezika izabrati odgovarajuće pristupe, metode, tehnike i oblike poučavanja te aktivnosti i zadatke kako bi se proces učenja stranog jezika odvijao što učinkovitije i uspješnije. Razvijanje boljeg razumijevanja jezičnih zakonitosti koje bi omogućilo učinkovitije učenje i točniju jezičnu izvedbu jedan je od ciljeva nastave stranog jezika. Velik je broj metoda i tehnika poučavanja pomoću kojih se taj cilj može ostvariti. Na kontinuumu, na čijoj se desnoj strani nalaze eksplicitni načini poučavanja, a na lijevoj strani implicitni načini poučavanja, postoji velik broj metoda i tehnika kojima se nastavnik može koristiti u ostvarenju navedenog cilja. Pri odabiru odgovarajućih metoda i tehnika mogu se (i trebale bi) uzeti u obzir i sve one metode i tehnike koje doprinose podizanju i razvijanju jezične svjesnosti, a pripisuju se **pristupu podizanja jezične svjesnosti** (engl. *language awareness-raising approach*). Navedeni pristup prepoznala je i Radna skupina NCLE-a još 1980-ih kada je kao temelj ostvarenja didaktičkog koncepta jezične svjesnosti navodila potrebu za podizanjem učenikovih znanja na razinu eksplicitnosti koja, kao što smo već naglasili, uključuje i određenu razinu svjesnosti. Podizanjem učenikovih znanja na razinu eksplicitnosti razvija se njegova sposobnost primjećivanja i zapažanja te mu se pruža mogućnost korištenja tako stečenih iskustava u daljnjoj obradi i analizi jezičnog unosa.

4.1. Ciljevi pristupa podizanja jezične svjesnosti

Jezična svjesnost nije samo cilj učenja i usvajanja jezika nego se pod tim pojmom od trenutka njegove uporabe u primijenjenolingvističkim raspravama podrazumijevao i određeni pristup kojim se taj cilj potencijalno ostvaruje. Prema Donmall (1991) ciljevi pristupa podizanja jezične svjesnosti mogu se razraditi u dvije skupine podciljeva: kogni-

tivne i afektivne. Glavnim kognitivnim ciljevima u podizanju jezične svjesnosti u stranom jeziku smatraju se razvijanje sposobnosti zapažanja pri učenju i upotrebi jezika, razvijanje sposobnosti stjecanja spoznaja o strukturi jezika, razvijanje sposobnosti razumijevanja jezika, povećanje učenikove učinkovitosti u jezičnoj uporabi, pružanje uvida u procese učenja jezika i povećanje svjesnosti o njima, razvijanje tehnika i vještina učenja te podizanje učenikovih intuitivnih znanja o jeziku na razinu svjesnosti. Afektivni su ciljevi manje brojni, a odnose se ponajprije na oblikovanje stavova prema jezicima i učenju jezika, te buđenje interesa i znatiželje za učenje jezika. Ostvarivanje afektivnih ciljeva može voditi učenikovo svjesnosti o jeziku samo ako se veže za ostvarivanje kognitivnih ciljeva.

Raspravi o ciljevima pristupa podizanja jezične svjesnosti pridružio se i Borg (1994: 62) koji je svoje shvaćanje ciljeva toga pristupa opisao s pet obilježja „jezične svjesnosti kao metodologije”:

- 1) Jezik nije već unaprijed određeni skup poznatih činjenica, nego kompleksan i dinamičan fenomen, koji je podložan promjenama, pa mu se na taj način treba i pristupiti. Poziva se učenika na (samostalno) **istraživanje i otkrivanje jezika**, čime **učenik, a ne nastavnik, dolazi u središte pozornosti**. Nastavnikov je zadatak stvoriti kontekste u kojima učenik ima priliku i osjeća potrebu za istraživanjem jezika kako bi dobio odgovore na jezična pitanja koja mu predstavljaju problem ili su ostala nejasna.
- 2) Učenje o jeziku uključuje **razgovor o jeziku kako bi učenik razvijao svoj meta-jezik** pomoću kojeg bi onda mogao pristupiti daljnjoj analizi jezika. Analitičke se rasprave svakako vode i među učenicima, a ne samo na relaciji nastavnik – učenik.
- 3) U procesu istraživanja i otkrivanja činjenica o jeziku i njegovoj uporabi jezika, učenici trebaju jezik (samostalno) **otkrivati i istraživati na eksplicitan način**.
- 4) Cilj nije samo razvijati učenikovo znanje o jezičnim zakonitostima i razumijevanje jezičnog sustava nego i razvijati učenikove vještine za autonomno učenje. **Samostalnost u učenju** mora uključivati i razvijanje **svjesnosti o procesima u učenju te analize i vrednovanje vlastita** učenja kako bi se proces učenja učinio učinkovitijim.
- 5) Kao zadnji, a možda i najvažniji cilj navodi se **uključivanje učenika i na kognitivnoj i na afektivnoj razini**. Afektivna strana (vjerovanja, osjećaji i stavovi) ima ulogu poticaja učenika na kognitivni angažman.

Pristup podizanja jezične svjesnosti nikako se ne smije poistovjetiti s tradicionalnim pristupom poučavanja u kojem je u središtu nastavnik koji u poučavanju polazi od pravila te zatim uvježbava njihovu primjenu, nego se u implementaciji pristupa jezičnoj svjesnosti treba polaziti od učenika, uzimajući u obzir sve njegove afektivne i kognitivne osobine, individualne mogućnosti i potrebe, znanja i vještine. Osnovni je cilj razvijanje eksplicitnog razumijevanja jezika kod učenika, a do toga se dolazi tako da se učeniku

omogućiti stjecanje znanja preko postupnog razvijanja sposobnosti, vještina i stavova te spoznaja o jeziku (usp. Bagarić 2003).

4.2. Metode i tehnike poučavanja u pristupu podizanja jezične svjesnosti

Kako bi se pristup podizanja jezične svjesnosti mogao što učinkovitije uklopiti u nastavu, Hawkins (1984) je sastavio popis od šest tema kojima je pružio smjernice za oblikovanje aktivnosti za poticanje razvoja jezične svjesnosti. Primarni cilj tih smjernica bio je razvijanje općih jezičnih alata za analizu jezika. Mnogi znanstvenici i nastavnici slijedili su njegove smjernice što je dovelo do prijedloga niza metoda i tehnika poučavanja koje doprinose učinkovitom razvijanju i podizanju jezične svjesnosti u nastavi stranih jezika.

Osnovnom metodom za razvijanje i podizanje jezične svjesnosti smatra se **metoda istraživanja i otkrivanja** (engl. *language exploration*, njem. *Entdeckungsmethode*) koja najčešće uključuje postupke kao što su uočavanje, promatranje, promišljanje, analiza, interpretacija, testiranje hipoteza i slično. Činjenica je da u većini nastavnih situacija nemaju svi učenici ujednačeno predznanje i iskustvo. Zbog toga je jedan od prvih koraka u primjeni ove metode stvoriti ozračje i kontekst učenja i poučavanja u koji se mogu uključiti svi učenici i tako dobiti mogućnost sudjelovanja u istraživanju i otkrivanju. Nastavniku se u ovoj metodi pripisuje uloga moderatora koji će učenike poticati na otkrivanje i istraživanje te im, po potrebi, u tome pomagati, usmjeravajući ih na ono što bi im moglo pomoći tijekom svjesnog procesa obrade jezičnog unosa. Ulogu aktivnog istraživača i sudionika u procesu učenja mora preuzeti sam učenik.

Naime, kao što je već prethodno rečeno, u aktivnostima usmjerenima na podizanje i razvoj jezične svjesnosti trebaju sudjelovati svi učenici. Stoga je izbor odgovarajućih oblika rada u primjeni metode istraživanja i otkrivanja iznimno važan. U hrvatskom obrazovnom kontekstu najčešće se primjenjuju skupinski rad, rad na projektima i rad u paru. Osnovne karakteristike tih oblika rada mogu se izravno povezati s ciljevima u radu na razvijanju jezične svjesnosti (v. odjeljak 4.1.). U svim tim oblicima rada u fokusu je učenik te poticanje i razvijanje učenikove samostalnosti. Iako učenici u tim oblicima rada dijelove zadatka izvršavaju i samostalno, njihovi rezultati rada spajaju se u veću cjelinu koja predstavlja proizvod cijele skupine ili para. Nastavnikova se uloga u takvim oblicima rada svodi na pažljivu i temeljitu pripremu primjerenih nastavnih materijala koji moraju biti tako koncipirani da usmjeravaju učenikovu pažnju na određene jezične elemente te podižu i razvijaju učenikovu svjesnost o određenim jezičnim elementima. Za vrijeme izvršavanja zadataka, nastavniku pripada uloga koordinatora i moderatora. Tri su, dakle, elementa koja te oblike rada čine primjerenima za uporabu u metodi istraživanja i otkrivanja: aktivno uključivanje i sudjelovanje učenika u procesu učenja i usvajanja znanja, samostalnost učenika u rješavanju zadataka i izvođenju zaključaka te međusobna suradnja učenika u ostvarivanju ciljeva rada. A ako uzmemo u obzir aktualna nastojanja za još boljim povezivanjem učenika unutar škola i izvan njezinih granica

primjenom novih tehnologija, navedenim se oblicima rada, posebno radu na projektima, može pripisati još jedna prednost u smislu razvoja jezične svjesnosti. Naime, ti se oblici rada često primjenjuju sa svrhom omogućavanja razmjene znanja i iskustava, a kada se rad učenika (npr. na projektu) odvija izvan okvira samog razreda, pa čak i škole ili države, dolazi do povezivanja učenika na jednoj novoj razini na kojoj se jezik istovremeno uči i usvaja. Učenici promatraju i bave se jezičnim sustavom iz više perspektiva te razvijaju svjesnost o tome da strani jezik nije samo predmet koji se uči u izoliranim uvjetima nego je moćno sredstvo komunikacije koje je neophodno u stvarnom svijetu. U današnjem je kontekstu globalizacije također bitno istaknuti da se navedenim oblicima rada doprinosi razvijanju većeg stupnja tolerancije prema drugim kulturama i društvima koji su različiti, ne samo na jezičnoj, nego i na svim drugim razinama.

U općepoznate tehnike za podizanje jezične svjesnosti ubrajaju se **tehnike isticanja jezičnog unosa** (engl. *input enhancement*, njem. *Inputmanipulierung durch Hervorhebung*). Te se tehnike mogu sažeto opisati kao pokušaji nastavnika da usmjeri učenikovu pažnju na određeni formalni aspekt jezika, a sve u svrhu povećanja uočljivosti ciljne jezične strukture. Na taj se način podiže svjesnost o jezičnim znanjima koja učenik tek treba usvojiti. U tehnike isticanja jezičnog unosa Simard i Wong (2004) ubrajaju najpoznatiju i najčešće korištenu tehniku, a to je tipografsko isticanje jezičnog unosa (engl. *textual enhancement*). Ta tehnika podrazumijeva tipografsko isticanje ciljnog jezičnog elementa pomoću podcrtavanja, korištenja velikih tiskanih slova ili podebljavanjem slova kako bi se jezični unos što učinkovitije vizualno istaknuo te na taj način učenicima postao perceptualno uočljiviji i dostupniji. Kao podvrstu te tehnike Simard i Wong (2004) navode i tehniku poznatu pod engleskim nazivom *input flood* (hrv. *povećana količina unosa jezičnih jedinica*). Ovdje se polazi od toga da se pomoću prekomjernog povećanja učestalosti pojavljivanja određenog jezičnog unosa (npr. u tekstu) učenikova pažnja može bolje i učinkovitije usmjeriti na ciljnu strukturu. Empirijska su istraživanja (Alanen 1995, Hernández 2011, Moradi i Farvardin 2016, Rosa i O'Neill 1999, Williams J.N. 1999) potvrdila učinkovitost tehnike istaknutosti jezičnog unosa kada je primijenjena u kombinaciji s eksplicitnijim tehnikama poučavanja, kao što je to npr. tehnika korektivne povratne informacije ili eksplicitnog navođenja pravila. Naime, nije uobičajeno upotrebljavati tehniku isticanja jezičnog unosa ili tehniku tipografskog isticanja jezičnog unosa odvojeno od drugih tehnika, kao što je to npr. tehnika korektivne povratne informacije, nego se one kombiniraju kako bi se doprinijelo učinkovitijem uočavanju te razumijevanju ciljne jezične strukture. Sve te tehnike temelje se na induktivnom pristupu u kojem se učenik potiče na samostalno uočavanje, analiziranje, testiranje hipoteza te zaključivanje.

Kao relevantnu tehniku za podizanje i razvijanje jezične svjesnosti Simard i Wong (2004) navode i tehniku **popravne povratne informacije** (engl. *corrective feedback*, njem. *korrektives Feedback*) koja se može podijeliti u dvije podvrste: eksplicitnu i implicitnu. Razliku između tih podvrsta korektivne povratne informacije objasniti ćemo

primjerima iz prakse. Kada učenik u usmenoj komunikaciji napravi gramatičku pogrešku, nastavnik može pružiti povratnu informaciju o jezičnom iskazu na nekoliko načina. Primjerice, može ponoviti učenikovu rečenicu, uporabljajući pritom točan gramatički oblik, a učeniku sugerirati da je napravio pogrešku promjenom intonacije na dijelu iska-za gdje je bila pogreška (implicitna povratna informacija). No, isto tako može učeni-ku jasno reći da je napravio gramatičku pogrešku u svom jezičnom iskazu, pružiti mu kratko metalingvističko objašnjenje te ponuditi točan jezični oblik (eksplicitna povratna informacija). Na oba opisana načina podiže se svjesnost učenika o pogrešci, ali je ishod različita razina svjesnosti. U slučaju implicitne povratne informacije, koja se češće upo-trebljava pri blagom kršenju jezičnih normi, svjesnost o učinjenoj pogrešci kod učenika najčešće ostaje na nižoj razini, razini uočavanja, a nastavnik nema sigurna saznanja o tome shvaća li učenik prirodu pogreške. Dobivanjem metalingvističkog objašnjenja pri eksplicitnoj povratnoj informaciji učeniku je omogućeno razumijevanje ciljne jezične strukture te je učenik u mogućnosti dosegnuti višu razinu svjesnosti. Primjena tih dviju vrsta povratne informacije ovisi o složenosti jezične strukture, ali i o nekim drugim čim-benicima, primjerice konkretnoj komunikacijskoj situaciji, kontekstu jezične uporabe, osobinama učenika i slično.

Simard i Wong (2004) navode još jednu učinkovitu tehniku za razvijanje jezične svjesnosti, a to je tehnika promicanja **metalingvističke refleksije** (engl. *metalinguistic reflection*, njem. *metalinguistische Reflexion*). Navedeni autori pod metalingvističkom refleksijom razumijevaju odvijanje procesa učenja koji uključuje učenikovu spremnost na svjesno i namjerno planiranje lingvističkog procesiranja. Cilj je ove tehnike istražiti vrlo specifične i problematične aspekte jezika. Najmanje su dva načina kojima se može potaknuti metalingvistička refleksija o određenim jezičnim pojavama: (1) vođena reflek-sija, te (2) međujezično istraživanje jezika. Aktivnosti koje se primjenjuju pri vođenoj re-fleksiji koncipirane su tako da izdvajaju razlike između prvog i stranog jezika. Učenik se usmjerava metalingvistički na uočavanje razlika između dvaju jezičnih sustava, a vezano za određene gramatičke strukture. Konkretno, učenicima se postavljaju pitanja o ciljnoj gramatičkoj strukturi te se uspoređuju uzorci dvaju jezičnih sustava kako bi se došlo do dubljeg procesiranja i razumijevanja funkcije ciljne strukture i kako bi učenici bili u mo-gućnosti verbalizirati strategije i načine koje su koristili kako bi došli do razumijevanja te strukture. Nasuprot tome, međujezično se istraživanje jezika odnosi na istraživanje prvog jezika, ali se smatra da će učenik uočene aspekte pokušati istovremeno istražiti i na stranom jeziku. Polazi se od toga da će uočavanje i razumijevanje određenih jezič-nih struktura prvog jezika doprinijeti lakšem i boljem razumijevanju struktura stranog jezika. Autori napominju kako je bitno ne poistovjetiti ovu tehniku s tradicionalnim načinom kontrastivnog pristupa učenju jezika iz 1950-ih i 1960-ih godina. Bitna je razli-ka u tome da nastavnik nije taj koji učeniku objašnjava razlike između jezičnih sustava, kao što je to slučaj u tradicionalnom kontrastivnom pristupu, nego učenik, koji aktivno sudjeluje u obradi podataka, kritički pristupa razvoju svog međujezika i razumijevanju određenih jezičnih struktura, i u prvom i u stranom jeziku. Simard i Wong (2004: 104)

ističu da su glavne značajke metalingvističke refleksije sljedeće: (1) učenik je u fokusu aktivnosti; (2) nastavnik je samo moderator koji potiče refleksiju; (3) potiče se uočavanje i razumijevanje prvog i stranog jezika te povezivanje tih dvaju sustava, a time i znanja; (4) procesi koji se odvijaju su lingvističke, ali isto tako i psiholingvističke prirode; (5) krajnji je cilj takvih aktivnosti razvijanje učenikovih vještina, znanja i općeg jezičnog umijeća kako bi što učinkovitije mogao raspravljati o jezičnim fenomenima s kojima se susreće. Može se zaključiti da se i ova tehnika, poput svih prethodno navedenih, temelji na induktivnom pristupu obrade jezičnog unosa.

Na kraju, kratko ćemo se osvrnuti i na uporabu još jednog izraza u stranojezičnoj literaturi za „podizanje svjesnosti”, a to je u engleskom *consciousness raising* te njemačkom *Bewusstseinsserhöhung*. Ti izrazi, u pravilu, upućuju na isti pojam za koji se u engleskom upotrebljava izraz *awareness raising*, a u njemačkom *Bewusstheitserhöhung*, a pod kojim se podrazumijevaju sve one tehnike, aktivnosti i zadaci koji su tako koncipirani da usmjeravaju učenikovu pažnju na ciljnu strukturu te tako pridonose podizanju razine svjesnosti o toj ciljnoj strukturi kako bi se svi elementi te strukture mogli bolje uočiti i razumjeti. Radi se, dakle, o pojmu kojim se označava koncept ili didaktički pristup u pripremi i primjeni određenih tehnika, aktivnosti i zadataka koji se temelje na osnovnoj metodi za podizanje i razvijanje svjesnosti, metodi otkrivanja i istraživanja. Aktivnosti kojima se postiže razvijanje svjesnosti usredotočene su na učenika te ga potiču na analitičko, kritičko i samostalno razmišljanje o različitim aspektima jezika. U tome se kompleksnom procesu aktivnosti trebaju temeljiti na autentičnom jezičnom materijalu koji bi učenika poticao na jezičnu proizvodnju, što doprinosi razvijanju svih jezičnih vještina te općoj komunikacijskoj i međukulturnoj kompetenciji.

5. Zaključak

Koncept jezične svjesnosti u učenju i usvajanju i materinskog i stranih jezika vrlo je složen: uključuje različite domene djelovanja ljudskog uma (kognitivnu, afektivnu, društvenu, domenu moći, domenu performanse) te počiva na načelima interdisciplinarnosti. Za nastavu stranih jezika primjena pristupa podizanja jezične svjesnosti ne znači povratak nekim tradicionalnim pristupima, kao što je primjerice gramatičko-prijevodna metoda koja je zanemarivala osnovni cilj nastave stranog jezika – komunikaciju. Primjena pristupa jezične svjesnosti u nastavi stranih jezika ne odnosi se na izolirano vježbanje određenih jezičnih struktura, nego se u tom pristupu naglašava uloga metode istraživanja i otkrivanja koja u središte pozornosti stavlja učenika i njegove potrebe, a učenikovo postojeće znanje istovremeno se promatra kao polazište i cilj učenja. Stoga tehnike koje su usmjerene na podizanje jezične svjesnosti trebaju naći svoje mjesto u nastavi stranih jezika koja je usmjerena prema razvijanju komunikacijske i međukulturne kompetencije, odnosno prema ostvarenju cilja učenja stranog jezika – točnoj i prikladnoj jezičnoj uporabi u različitim autentičnim komunikacijskim situacijama.

O važnosti koju svjesnost o jeziku ima u suvremenim pristupima učenju govori i činjenica da je koncept jezične svjesnosti u mnogim državama integriran u kurikule gotovo svih nastavnih predmeta, a posebno stranih jezika. Tako je koncept jezične svjesnosti dugi niz godina stalni element nacionalnih kurikula stranih jezika na njemačkom i engleskom govornom području. U Njemačkoj je posebno izraženo nastojanje da se upravo u dijelu jezične svjesnosti usklade didaktički koncepti materinskog i stranih jezika, odnosno da se podizanjem svjesnosti o „problematičnim” jezičnim fenomenima u materinskom jeziku paralelno podiže svjesnost o sličnim fenomenima u stranom jeziku te time učenicima olakšava njihovo razumijevanje. U tom smislu pristup podizanja jezične svjesnosti može biti pomoć nastavnicima, učenicima, ali i drugim dionicima obrazovnog procesa u ostvarenju višejezičnosti i višekulturnosti, jednog od ključnih ciljeva mnogih nacionalnih jezičnih politika.

Jedna od bitnih didaktičko-metodičkih preporuka nacionalnih kurikula odnosi se na refleksiju i refleksivno učenje u kojem se aktiviranjem procesa istraživanja i otkrivanja omogućuje dublje razumijevanje postojećih znanja i stečenih iskustava⁵. Upravo u tome leži poveznica između refleksivnog učenja i pristupa podizanja jezične svjesnosti čiji je cilj pomoću odgovarajućih tehnika osposobiti učenika za svjesno promatranje, uočavanje, (kritičko) promišljanje, analizu, interpretaciju te donošenje zaključaka. Nastavniku u tom pristupu pripada uloga posrednika koji učenika treba poticati na refleksiju.

Možemo zaključiti da se uloga i važnost primjene pristupa podizanja jezične svjesnosti u nastavi stranih jezika ne smije zanemariti. Primjenom metoda i tehnika koje obilježavaju pristup jezične svjesnosti dolazi do podizanja svjesnosti o određenim jezičnim pojavama, što u konačnici rezultira učinkovitom i prikladnom jezičnom uporabom. U globalnom svijetu u kojem se višejezičnosti i višekulturnosti pripisuje sve veći značaj, te istovremeno uz njihovu realizaciju vezuju brojni izazovi, pristup jezične svjesnosti može doprinijeti podizanju svjesnosti o važnosti i bogatstvu različitosti i na jezičnoj i kulturnoj i društvenoj razini. Razvijanje tolerancije prema drugima i drugačijima pomoću jezika jedno je od skrivenih, a nikako manje važnih i vrijednih mogućih postignuća primjene pristupa jezične svjesnosti u nastavi stranih jezika.

Literatura

- Alanen, Riika (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. U Schmidt, Richard (ur.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawai'i Press, 259–302.
- Bagarić, Vesna (2003). Što je jezična svjesnost? *Strani jezici*, 32(4), 233–242.
- Bagarić Medve, Vesna (2019). Refleksivno učenje u nastavi stranih jezika. U Vrhovac, Yvonne i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Ljevak, 70–78.

5 Više o refleksivnom učenju u nastavi stranih jezika v. Bagarić Medve (2019).

- Borg, Simon (1994). Language awareness as methodology: Implications for teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3(2), 61-70.
- Donmall, Gillian (1991). Old Problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. U James, Carl i Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*. Longman, 107-122.
- Eichler, Wolfgang i Nold, Günter (2007). Sprachbewusstheit. U Beck, Bärbel i Klieme, Eckhard (ur.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz, 63-82.
- Ellis, Nick (2008). Implicit and explicit knowledge about language. U Cenoz, Jasone i Hornberger, Nancy H. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. izdanje). Volume 6: *Knowledge about Language*. Springer, 1-13.
- Ellis, Rod (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. New Zealand Ministry of Education.
- Gnutzmann, Claus (1997). Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44(3), 227-236.
- Green, Peter S. i Hecht, Karlheinz (1992). Implicit and explicit grammar: an empirical study. *Applied Linguistics*, 13(2), 168-184.
- Hawkins, Eric W. (1984). *Awareness of Language*. Cambridge University Press.
- Hernández, Todd A. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*, 15(2), 159-182.
- James, Carl i Garrett, Peter (ur.). (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Longman.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Leow, Ronald P. (1997). Attention, awareness, and foreign language behaviour. *Language Learning*, 47(3), 467-505.
- Leow, Ronald P. (2006). The role of awareness in L2 development: theory, research and pedagogy. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-15.
- Lightbown, Patsy M. i Spada, Nina (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429-448.
- Medina, Almitra (2015). The variable effects of level of awareness and CALL versus non CALL textual modification on adult L2 readers' input comprehension and learning. U Leow, Ronald P., Cerezo, Luis, Baralt Melissa (ur.), *A Psycholinguistic Approach to Technology and Language Learning*. De Gruyter Mouton, 243-257.
- Moradi, Mehdi i Farvardin, Mohammad T. (2016). A comparative study of effects of input-based, meaning-based output and traditional instructions on EFL learner's grammar learning. *Research in Applied Linguistics*, 7(2), 99-119.
- Norris, John M. i Ortega, Lourdes (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50(3), 417-528.
- Pienemann, Manfred (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.
- Roehr, Karen (2007). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173-199.

- Rosa, Elena i O'Neill, Michael D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511–556.
- Schmidt, Richard W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17–46.
- Schmidt, Richard (ur.). (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawai'i.
- Schmidt, Richard W. (2001). Attention. U Robinson, Peter (ur.), *Cognition Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Simard, Daphne i Wong, Wynne (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 37(1), 96–110.
- Sorace, Antonella (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics*, 6(3), 239–254
- Spada, Nina (1987). Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8(1), 137–161.
- Spada, Nina i Tomita, Yasuyo (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308.
- Svalberg, Agneta M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308.
- Šarić Šokčević (2020). *Odnos jezične svjesnosti i načina poučavanja u ovladavanju glagolima koji (ne) mogu tvoriti pasiv u njemačkom kao stranom jeziku*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Osijek.
- Tomlin, Russell S. i Villa, Victor (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183–202.
- VanPatten, Bill (ur.). (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood: Ablex.
- White, Joanna i Ranta, Leila (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language. *Language Awareness*, 11(4), 259–290.
- Williams, Jessica (2005). Form-focused instruction. U Hinkel, Eli (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume I*. Lawrence Erlbaum, 671–692.
- Williams, John N. (1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 1–48.

STRATEGIJE UČENJA JEZIKA I SAMOREGULIRANO UČENJE

Manuela Karlak i Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- definirati strategije učenja jezika i navesti njihova glavna obilježja
- navesti vrste strategija učenja i kako ih dijelimo
- objasniti što je samoregulirano učenje i koja je uloga strategija u samoreguliranom učenju
- opisati što kažu najvažnija istraživanja strategija učenja jezika, osobito ona o odnosu strategija učenja i ovladanosti komunikacijskom kompetencijom u stranom jeziku
- opisati kako poučavati strategije učenja u nastavi stranih jezika

1. Uvod

Sustavno istraživanje uloge učenika u procesu ovladavanja stranim jezikom započelo je sedamdesetih godina prošlog stoljeća kada su znanstvenici i praktičari nastojali objasniti koje su to osobine po kojima se uspješni učenici, tzv. „dobri učenici jezika“, razlikuju od onih koji u istim uvjetima postižu slabije rezultate. Drugim riječima, namjera je bila otkriti kako uče uspješni učenici kako bi se i druge moglo osposobiti da učinkovitije uče. To je promišljanje dovelo do fenomena koji danas najčešće zovemo **strategijama učenja jezika** (engl. *language learning strategies*, njem. *Lernstrategien*).

2. Strategije učenja jezika

Što se misli pod pojmom strategija učenja i koja su njihova obilježja? U ranim se istraživanjima može naći čitav niz različitih naziva za strategije učenja (npr. tehnike, taktike, vještine učenja/mišljenja i sl.), međutim danas je uvriježen pojam strategija učenja ili **strategija učenika**. Unatoč tomu što je pojam strategija učenja već dugo prisutan u području ovladavanja stranim jezikom, jednoznačna i općeprihvaćena definicija u literaturi još uvijek ne postoji. Sukladno tomu postoje brojne definicije strategija učenja koje sežu od vrlo općenitih, koje naglašavaju njihovu ulogu u razvoju komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku, do vrlo specifičnih, koje pak ističu određene procese i obilježja strategija učenja. Strategije se definiraju i kao načini na koje pojedini učenici pristupaju zadacima i poteškoćama s kojima se susreću u procesu učenja jezika, odno-

sno sve ono što učenici čine kako bi učili i ono što čine kako bi usmjeravali svoje učenje (Rubin 1987). Oxford (1990) strategije određuje kao postupke koje učenik poduzima kako bi učenje učinio lakšim, bržim, zabavnijim, samousmjerenijim, učinkovitijim i prenosivim na nove situacije, odnosno kao mehanizme za samousmjereni djelovanje koji su neizostavni za razvoj komunikacijske kompetencije (Oxford 1992/1993).

U teoriji obrade informacija strategije učenja središnji su procesi jer one pomažu pri pohrani znanja u dugoročno pamćenje. Prema nekim autorima (npr. Cohen 1998, Griffiths 2008, Weinstein i Mayer 1986), strategije su učenja aktivnosti koje učenici svjesno, ili barem djelomično svjesno, odabiru u svrhu upravljanja vlastitim učenjem jezika. Strategije su ponašanja i misli kojima se učenik koristi u procesu učenja i koje učenik namjerno upotrebljava kako bi olakšao vlastito učenje, poboljšao svoje motivacijsko ili afektivno stanje ili utjecao na način na koji će usvojiti, organizirati ili integrirati novo znanje (Weinstein i Mayer 1986). Slično tomu, O'Malley i Chamot (1990) strategije definiraju kao posebne načine obrade informacija koji pospješuju razumijevanje, učenje ili zadržavanje informacija. Oxford (1999) strategije vidi kao određene postupke, ponašanja, korake ili tehnike koje učenici rabe kako bi pospješili razvoj svojih jezičnih vještina, a mogu unaprijediti internalizaciju, pohranu, prizivanje i uporabu novog jezika. Općenito, strategije se učenja mogu definirati kao određena djelovanja, ponašanja, koraci ili tehnike koje učenici namjerno rabe kako bi ostvarili neki cilj u okviru određenog jezičnog zadatka (Pavičić Takač 2008).

Iz navedenih definicija proizlaze i brojna obilježja strategija učenja. Pored namjere za učenjem koja je osnovni motivacijski pokretač uporabe strategija, jedno od osnovnih obilježja strategija učenja činjenica je da strategije omogućuju učeniku usmjeravanje svoga učenja kako bi postao autonoman i učinkovit učenik sposoban za učenje i u izvannastavnom kontekstu. Nadalje, strategijama se učenik često koristi namjerno i svjesno, a uporaba nekih može postati automatizirana, tj. nesvjesna ili potencijalno svjesna, ovisno o pojedinom učeniku i konkretnom zadatku. Strategije su sustavne, odnosno učenici ne otkrivaju slučajno dobru strategiju, već se koriste svojim znanjem i sustavno primjenjuju strategije. Jedno od važnih obilježja strategija jest da su problemski usmjerene prema određenom jezičnom zadatku, međutim potencijalno su prenosive i na druge zadatke i to i u drugim predmetima, a ne samo na zadatke u okviru učenja jezika. One su i „konačne“ odnosno moguće je utvrditi ograničen broj strategija budući da nisu individualna kreacija svakog učenika. U procesu ovladavanja stranim jezikom vođenom strategijama učenja iznimno je važna aktivna uloga učenika. Nastavnik mora znati da se strategije koje uključuju fizičke radnje mogu promatrati, dok one koje se temelje na mentalnim aktivnostima nisu dostupne promatranju. No, u kontekstu poučavanja i učenja stranog jezika vjerojatno je najvažnije istaknuti da su strategije podložne promjenama, što znači da se postojeće mogu prilagođavati, nove usvajati ili naučiti, a neučinkovite odbacivati. Dakle, strategije se učenja mogu poučavati, čime se proširuje i mijenja uloga nastavnika pa nastavnik postaje osoba koja dijagnosticira, savjetuje, pomaže, olakša-

va, koordinira, surađuje, predlaže ideje i smjernice za učenje i sudjeluje u komunikaciji (Pavičić Takač 2008). O tome će više riječi biti kasnije.

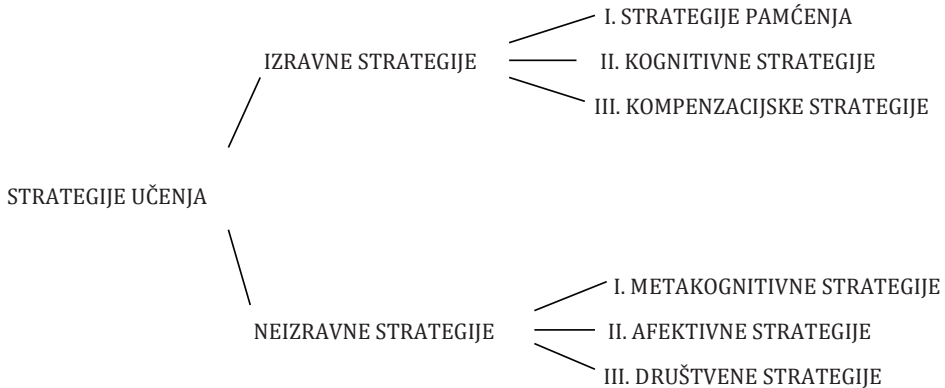
2.1. Podjele strategija učenja jezika

Istraživanja osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća, naslanjajući se na dostignuća kognitivne psihologije, primjerice istraživanja O'Malleya i suradnika, iznjedrila su i prve znanstveno utemeljene klasifikacije strategija učenja. Najčešće se strategije učenja dijele na metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne (O'Malley i Chamot 1990). **Metakognitivne strategije** (engl. *metacognitive strategies*, njem. *metakognitive Strategien*) izvršne su vještine višega reda koje su među ostalim odgovorne za planiranje učenja (npr. što će učenik učiti i na koji način će to postići), usmjeravanje pozornosti tijekom učenja, razmišljanje o procesu učenja, nadziranje razumijevanja i produkcije i vrednovanje vlastitih ishoda. Metakognitivne strategije ključne su za uspješno učenje jer obuhvaćaju i učenikovo vrednovanje svojih strategija, tj. svjesnost o strategijama koje rabi i upravljanje njihovom uporabom. Bez takvog metakognitivnog pristupa učenju učenici nemaju pravi cilj i usmjerenje, nemaju mogućnost praćenja vlastitih postignuća i napredovanja (O'Malley i Chamot 1990). Drugim riječima, metakognitivne strategije omogućuju učeniku kontrolu procesa i obrazovnih ishoda, što ih čini ključnim čimbenicima u unaprjeđenju učenja. **Kognitivne strategije** (engl. *cognitive strategies*, njem. *kognitive Strategien*) podrazumijevaju izravnu manipulaciju sadržajem koji se uči te uključuju mentalne operacije ili korake u učenju ili rješavanju problema koji zahtijevaju neposrednu analizu, transformaciju ili sintezu gradiva. One predstavljaju mentalne aktivnosti obrade jezika u umu s ciljem učenja, tj. odgovorne su za prikupljanje, pohranu, prizivanje i uporabu informacija. Primjeri su kognitivnih strategija ponavljanje jezičnog gradiva, grupiranje u smislene cjeline, zaključivanje, povezivanje, dedukcija, indukcija, sažimanje, kontekstualizacija itd. **Društveno-afektivne strategije** (engl. *social/affective strategies*, njem. *sozial-affektive Strategien*) omogućuju interakciju s drugima i kontrolu vlastitog emocionalnog stanja na način da učenik pri učenju nastoji upravljati svojim osjećajima. Pored, primjerice, suradničkog učenja s drugim učenicima u nastojanju rješavanja određenog problema, ove strategije uključuju provjeru razumijevanja postavljanjem pitanja nastavniku ili suučenicima te samoohrabrivanje u cilju smanjenja anksioznosti ili uvjeravanja samoga sebe u uspješan ishod jezičnog zadatka.

Jednu od najpopularnijih i najopsežnijih podjela strategija učenja koja sustavno povezuje skupine strategija i pojedine strategije s jezičnim vještinama (slušanjem, čitanjem, govorenjem i pisanjem), što je čini osobito zanimljivom nastavnicima stranog jezika, predložila je R. Oxford (1990). Klasifikacija je proizašla iz brojnih istraživanja R. Oxford i suradnika u kojima se najčešće primjenjivao iznimno popularan i utjecajan upitnik za mjerenje učestalosti uporabe strategija učenja, tzv. **inventar strategija učenja jezika** (engl. *SILL – Strategy Inventory for Language Learning*, njem. *ISLS – Inventar der Sprachlernstrategien*), u područjima četiriju jezičnih vještina. Razvijene su dvije inačice tog

instrumenta: jedna je namijenjena govornicima engleskog koji uče neki strani jezik, a sadrži 80 tvrdnji, dok je druga predviđena za govornike drugih jezika koji uče engleski kao strani jezik te se sastoji od 50 tvrdnji (Oxford 1990). Oxford svoju podjelu još naziva *sustavom* jer želi naglasiti da sve skupine strategija mogu biti u međusobnoj interakciji, odnosno da se ne nalaze u hijerarhijskom odnosu u kojem su neke strategije vrjednije ili bolje od drugih.

Oxford strategije dijeli u dvije glavne skupine: **izravne** (engl. *direct strategies*, njem. *direkte Strategien*) i **neizravne strategije** (engl. *indirect strategies*, njem. *indirekte Strategien*). Svaka se skupina dalje dijeli u tri podskupine (v. sliku 1). *Izravne strategije* pri čijoj se uporabi ciljni jezik neposredno aktivira i dolazi do mentalne obrade jezika, a prema načinu i svrsi obrade dijele se na **strategije pamćenja** (engl. *memory strategies*, njem. *Gedächtnisstrategien*), **kognitivne strategije** te **kompenzacijske strategije** (engl. *compensation strategies*, njem. *Kompensationsstrategien*) ili strategije nadoknađivanja. Iako uporaba *neizravnih strategija* ne uključuje uporabu i mentalnu obradu jezika, iznimno su važne jer služe kao potpora i omogućuju upravljanje učenjem jezika. Toj skupini pripadaju metakognitivne, afektivne i društvene strategije.



Slika 1. Dijagram strategijskog sustava (Oxford 1990: 16)

Nije lak zadatak ukratko opisati ovako opsežnu i iscrpnu klasifikaciju jer se neminovno svodi na suhoparno taksativno nabrojavanje pojedinih strategija učenja. Stoga pozivamo čitatelje da kod primjera svake strategije zastanu i razmisle o tome što ta strategija uključuje te procijene koriste li se i sami povremeno tom strategijom ili misle da bi bilo dobro u nekom konkretnom jezičnom zadatku pokušati primijeniti tu strategiju, osobito ako nikada nisu na taj način pokušali nešto naučiti.

Strategije pamćenja, koje se još nazivaju i mnemotehnikama, imaju za cilj pomoći učenicima pri pohranjivanju i prizivanju novih informacija. Dijele se u četiri podskupine. Prvu skupinu, *stvaranje mentalnih veza*, čine strategije poput (1) mentalnog ili pisme-

nog grupiranja i klasificiranja jezičnog gradiva u smislene cjeline radi lakšeg pamćenja, (2) stvaranje asocijacija/elaboriranja, tj. povezivanja novog gradiva s postojećim znanjem u cilju stvaranja za učenika smislenih asocijacija u pamćenju i (3) uporaba novih riječi ili izraza u kontekstu, primjerice u smisljenoj rečenici, razgovoru ili priči kako bi ih učenik lakše zapamtio. Druga je skupina strategija pamćenja *primjena slika i glasova*, a čine je sljedeće strategije: (1) uporaba smislenih vizualizacija, bilo mentalnih ili stvarnih slika i predmeta, (2) stvaranje semantičkih mapa, odnosno vizualni prikaz odnosa neke skupine riječi pri čemu se ključna riječ nalazi na vrhu ili u središtu, (3) uporaba tzv. metode ključne riječi, odnosno upamćivanje nove riječi tako što se ona povezuje s riječju iz materinskog jezika koja je za učenika vizualno ili auditivno slična novoj te (4) pamćenje novih informacija prema njihovu zvuku, odnosno stvaranjem smislenih zvučnih asocijacija između novih i poznatih informacija, u što se ubraja i primjena rime radi lakšeg zapamćivanja. Treću skupinu strategija pamćenja čine *strategije ponavljanja* u pomno određenim vremenskim razmacima, u početku kraćim, kasnije dužim, što se naziva spiralnim ponavljanjem, pri čemu je cilj „prenaučiti“ nešto. To znači da ćemo se određenim informacijama baviti onoliko koliko nam je potrebno da one postanu potpuno prirodne i automatizirane. Četvrta skupina strategija pamćenja odnosi se na *strategije aktivnog učenja* koje uključuju fizičke pokrete poput (1) uporabe fizičke reakcije ili osjećaja (učenik može odglumiti određenu radnju ili povezati novu riječ s fizičkim osjećajem) i (2) primjenu tehnika manipulacije koje se odnose na pomicanje ili mijenjanje nečeg konkretnog, primjerice izrada kartica s riječima te prebacivanje naučenih riječi na posebnu hrpicu ili razvrstavanje jezičnog gradiva u posebne odjeljke u bilježnici iz stranog jezika.

Kognitivne strategije dijele se u četiri podskupine, a zajednička im je funkcija manipulacija i transformacija jezika cilja. Prva skupina, koja je ujedno i jedna od najvažnijih skupina jesu *strategije vježbanja*. Tu pripadaju sljedeće strategije: (1) ponavljanje naglas ili slušanje istog sadržaja te oponašanje izvornog govornika, (2) formalno uvježbavanje glasovnog (izgovora, intonacija itd.) i pisanog sustava jezika cilja, (3) prepoznavanje i uporaba ustaljenih izraza i polugotovih obrazaca, (4) povezivanje poznatih elemenata na nove načine kako bi se proizveli duži jezični sljedovi odnosno rečenice i (5) uvježbavanje ciljnog jezika u prirodnom, stvarnom okružju, npr. sudjelovanje u razgovoru, čitanje knjige ili članka, slušanje predavanja ili pisanje pisma na ciljnom jeziku. Druga je skupina kognitivnih strategija *primanje i slanje poruka*, a čine ju sljedeće strategije: (1) shvaćanje glavne poruke ili razumijevanje određenih detalja i (2) uporaba tiskanih i drugih izvora informacija (npr. rječnika, gramatika, pravopisa, interneta) u primanju, razumijevanju i slanju poruka. Treća se skupina kognitivnih strategija odnosi na *strategije analiziranja i zaključivanja* koje obuhvaćaju sljedeće strategije: (1) deduktivno zaključivanje, npr. primjena općih pravila na nove jezične situacije, (2) analiziranje izraza, odnosno određivanje značenja raščlambom na dijelove, (3) kontrastivno analiziranje, odnosno usporedba elemenata ciljnog i materinskog jezika radi utvrđivanja sličnosti i razlika, (4) prevođenje i (5) prijenos, tj. izravna primjena znanja riječi, koncepata ili struktura iz jednog jezika na drugi. Četvrta skupina kognitivnih strategija naziva se

stvaranje strukture za jezični unos i ostvaraj, a odnosi se na (1) pisanje bilješki (glavnih ideja ili određenih detalja), (2) sažimanje i (3) isticanje odnosno naglašavanje, primjerice podcrtavanjem, označavanjem zvjezdicom ili raznim bojama.

Svaki se učenik stranog jezika zasigurno našao u situaciji u kojoj nešto nije razumio ili nije znao kako nešto reći. U takvim se situacijama služi *kompensacijskim strategijama*¹ koje mu omogućuju razumijevanje i slanje poruke unatoč nedostatnom znanju jezika cilja. Pomoću tih strategija učenik može nadoknaditi, odnosno premostiti određena ograničenja u znanju gramatike ili vokabulara. Prva je skupina kompensacijskih strategija *inteligentno pogađanje*, a obuhvaća sljedeće strategije: (1) traženje i primjenu jezičnih signala iz postojećeg znanja o ciljnom jeziku, iz materinskog ili nekog drugog jezika i (2) uporabu nejezičnih signala, primjerice poznavanjem konteksta, strukture teksta, osobnih odnosa, teme ili općeg znanja o svijetu. Druga se skupina kompensacijskih strategija odnosi na *svladavanje ograničenja u govoru i pisanju* i obuhvaća sljedeće strategije: (1) uporabu izraza na materinskom jeziku bez prevođenja ili dodavanje nastavka iz ciljnog jezika na riječi iz materinskog, (2) traženje pomoći, primjerice oklijevanjem ili izravnim obraćanjem sugovorniku s molbom da kaže izraz koji nedostaje, (3) uporabu mimike i gestikulacije umjesto izraza na ciljnom jeziku, (4) djelomično ili potpuno izbjegavanje komunikacije kada učenik predosjeti poteškoće, (5) odabir teme razgovora prema vlastitim interesima i u skladu s vlastitim znanjem jezika, (6) prilagođavanje i mijenjanje poruke izostavljanjem nekih informacija, pojednostavljivanjem ili uporabom izraza približnog značenja, (7) stvaranje novih riječi s ciljem prenošenja poruke i (8) opisivanje riječi ili uporabu sinonima.

Metakognitivne strategije pomažu učenicima u upravljanju vlastitim procesom učenja, a čine ih tri podskupine. Prva je podskupina *koncentriranje na vlastito učenje* i uključuje (1) stjecanje općeg uvida u ključni koncept te povezivanje s postojećim znanjem, (2) namjerno usmjeravanje pozornosti na određeni jezični zadatak uz ignoriranje mogućih ometača (tj. usmjerena pozornost) ili samo na određene vidove jezika (tj. selektivna pozornost) i (3) djelomično ili potpuno odgađanje produkcije govora kako bi se razvile sposobnosti razumijevanja slušanjem. Druga je skupina metakognitivnih strategija *organiziranje i planiranje učenja*, a uključuje sljedeće strategije: (1) ulaganje truda u otkrivanje načina na koji se jezik uči s ciljem unaprjeđivanja vlastitog učenja jezika (npr. čitanje knjiga ili razgovor s drugima), (2) organiziranje odgovarajućih uvjeta za učenje (npr. vlastitog rasporeda, fizičkog okružja, bilježnice i sl.), (3) postavljanje kratkoročnih

¹ Kompensacijske su strategije poznate još i pod nazivom **komunikacijske strategije** (engl. *communication strategies*, njem. *Kommunikationsstrategien*). Iako neki autori (npr. Cohen 1998) komunikacijske strategije ne smatraju strategijama učenja, no istodobno tvrde da mogu, ali ne moraju nužno utjecati na učenje, što pak ovisi o učenikovo namjeri za učenjem ili komunikacijom, većina je ipak suglasna da su komunikacijske strategije izrazito važne u učenju jezika (v. npr. Williams i Burden 1997) jer **učeniku pomažu u nastojanjima da se dodatno izloži ciljnom jeziku traženjem načina za nastavak komunikacije i stvaranjem prilika za vježbanje. Komunikacijske strategije na taj način neizravno pospješuju učenje jer povećavaju jezični unos koji učenik putem kognitivnih strategija obrađuje.**

i dugoročnih ciljeva učenja jezika, (4) utvrđivanje svrhe jezičnog zadatka koji uključuje određenu jezičnu vještinu (tzv. svrhovito slušanje/govorenje/čitanje/pisanje), (5) planiranje izvršenja jezičnog zadatka te za to nužnih jezičnih elemenata i funkcija i (6) traženje prilika za vježbanje jezika cilja u prirodnim situacijama (npr. gledanje filmova, posjećivanje društvenih događanja na ciljnom jeziku, razmišljanje na ciljnom jeziku i sl.). Posljednja skupina metakognitivnih strategija odnosi se na *vrednovanje vlastitog učenja*, a uključuje: (1) praćenje vlastitog napretka u učenju, tj. utvrđivanje vlastitih pogrešaka u razumijevanju ili produkciji, određivanje njihove težine i izvora te pokušaj njihova otklanjanja, (2) vrednovanje vlastitog napretka u učenju, primjerice usporedbom trenutne brzine čitanja s onom od prije šest mjeseci i sl.

Afektivne strategije obuhvaćaju osjećaje, stavove, motivaciju, vrijednosti, samopouzdanje i brojne druge čimbenike koji imaju iznimno velik utjecaj na uspjeh ili neuspjeh u učenju jezika jer omogućuju učeniku upravljanje svojim osjećajima, stavovima ili motivacijom. Prva je skupina afektivnih strategija *smanjenje straha od jezika* i uključuje (1) fizičku relaksaciju, duboko disanje ili meditaciju, (2) opuštanje slušanjem glazbe i (3) smijeh kao način opuštanja (npr. gledanje komedije, čitanje humoristične knjige, slušanje viceva i sl.). Druga je skupina afektivnih strategija *samoohrabrivanje*, a odnosi se na sljedeće strategije: (1) razvijanje pozitivnih misli o sebi s ciljem podizanja samopouzdanja u učenju jezika cilja, (2) samopoticanje na upuštanje u odmjerene rizike u situacijama učenja jezika unatoč mogućnosti pogreške ili ispadanja „smiješnim“ i (3) samonagrađivanje za postignut uspjeh u učenju. Posljednja je skupina afektivnih strategija *mjerenje emocionalne temperature*. Radi se o strategijama koje pomažu učenicima pri procjeni vlastitih osjećaja, motivacije i stavova te njihovu povezivanju s jezičnim zadacima radi stjecanja kontrole nad afektivnim područjem učenja. To su: (1) osluškiivanje signala vlastitog tijela koji mogu biti pozitivni (sreća, interes, smirenost, uгода) i negativni (stres, napetost, zabrinutost, strah, ljutnja), (2) uporaba popisa za otkrivanje osjećaja, stavova i motivacije pri učenju jezika općenito ili pri određenim jezičnim zadacima, (3) pisanje dnevnika o učenju jezika u svrhu praćenja događaja i osjećaja u procesu učenja ciljnog jezika i (4) razgovor s drugom osobom (nastavnikom, prijateljem, rođakom) o vlastitim osjećajima u vezi s učenjem jezika.

Društvene strategije iznimno su važne u procesu učenja stranog jezika jer omogućuju učeniku interakciju s drugim sudionicima nastavnog procesa, što ih čini temeljem suradničkog učenja, a pozitivno utječu i na osjećaj vlastite vrijednosti i društvenog prihvatanja. Prva je skupina društvenih strategija *postavljanje pitanja*, primjerice nastavniku, izvornom govorniku ili naprednom učeniku jezika, a odnosi se na: (1) postavljanje pitanja radi pojašnjenja i provjere točnosti jezičnog iskaza povratnom informacijom (zamoliti govornika da ponovi, parafrazira, objasni, uspори, navede primjer i sl.) i (2) ustrajanje na ispravljanju u govoru ili pisanju. Druga se skupina odnosi na *suradnju s drugima*, a uključuje: (1) suradnju sa suučenicima radi razvijanja jezičnih vještina i (2) suradnju s izvornim govornicima ili naprednim učenicima jezika, obično u izvanna-

stavnom kontekstu. Posljednja je skupina društvenih strategija *suosjećanje ili empatija s drugima* koja obuhvaća: (1) razvijanje kulturnog razumijevanja učenjem o određenoj kulturi i (2) razvijanje svijesti o mislima i osjećajima drugih ljudi promatranjem njihova ponašanja ili postavljanjem pitanja.

U literaturi se mogu pronaći i specijalizirane podjele strategija koje predstavljaju svojevrsne podvrste općih strategija učenja, a temelje se na jezičnim znanjima i vještinama. Pritom se misli na strategije učenja vokabulara, strategije učenja gramatike te strategije slušanja, strategije čitanja, strategije govorenja i strategije pisanja.

Strategije učenja vokabulara (engl. *vocabulary learning strategies*, njem. *Wortschatzlernstrategien*) podvrsta su strategija učenja koje se primjenjuju s ciljem učinkovitijeg i bržeg otkrivanja značenja, utvrđivanja i upamćivanja leksičkih jedinica u ciljnom jeziku. Kako je učenje vokabulara u usvajanju stranog jezika iznimno važno i proces je koji zapravo nikada ne završava, učenik mora ovladati širokim rasponom strategija učenja vokabulara. Strategije učenja vokabulara mogu se svrstati u sljedeće skupine: (1) strategije otkrivanja značenja leksičkih jedinica (npr. pogađanje značenja iz konteksta, uporaba različitih vrsta rječnika, traženje pomoći od drugih), (2) strategije upamćivanja (npr. stvaranje asocijacija između riječi i slike ili između sličnih riječi, višestruko ponavljanje ili ispisivanje riječi), (3) strategije utvrđivanja znanja leksičkih jedinica (odnosno njihovih aspekata) s kojima se već susreo (npr. ponavljanje u sebi ili naglas, izrada popisa riječi s prijevodom, izrada kartica s riječima) te (4) strategije prizivanja leksičkih jedinica iz pamćenja (npr. uporaba riječi u rečenici, povezivanje riječi u priču). U učenju vokabulara učenicima neosporno pomaže izlaganje izvorima jezika cilja, što je još učinkovitije ako se pri tome koriste odgovarajućim strategijama, kao što je uočavanje ili zapisivanje riječi pri gledanju filmova i slušanju pjesama (Gu 2018, Pavičić Takač 2008).

Strategije učenja gramatike (engl. *grammar learning strategies*, njem. *Grammatiklernstrategien*) namjerna su djelovanja (i misli) koje učenik svjesno odabire kako bi olakšao proces učenja gramatičkih struktura te kako bi razvio sposobnost kontrole nad uporabom tih struktura. Budući da učenici stranog jezika nerijetko imaju negativan stav prema gramatici, korisno je primjenu strategija učenja gramatike povezati s primjenom samomotivacijskih strategija, što može pozitivno utjecati na razvoj morfološke i sintaktičke kompetencije (Božinović 2012). S obzirom na svrhu primjene, strategije učenja gramatike dijelimo na (1) strategije samostalnog otkrivanja, (2) strategije traženja gramatičkih objašnjenja i strategije razumijevanja, (3) strategije pamćenja, (4) strategije vježbanja i ponavljanja, (5) strategije aktivnog učenja i (6) vizualne strategije učenja gramatike (Božinović 2012). Primjeri pojedinačnih strategija učenja gramatike su, primjerice, prikupljanje informacija, korištenje gramatičkim objašnjenjima u udžbeniku, uspoređivanje, povezivanje s prethodnim znanjem pomoću analogije, grupiranje, usustavljanje, kategoriziranje ili umrežavanje, zaključivanje iz primjera, bilježenje, označavanje, predočavanje hipoteza uz pomoć tablica, grafova, dijagrama ili mentalnih slika, stvaranje hipoteza o uporabi jezičnih oblika, testiranje vlastitih hipoteza, uvježbavanje

itd. S obzirom na to da različiti jezici imaju različitu morfološku strukturu, učenici pojedinih stranih jezika vjerojatno će odabirati različite strategije učenja gramatike.

Strategije slušanja, čitanja, govorenja i pisanja strategije su koje pomažu u razvoju jezičnih vještina, a odnose se na nastojanja učenika da razvijaju sposobnosti razumijevanja slušanjem ili čitanjem – pa ih nazivamo i **strategijama razumijevanja** (engl. *comprehension strategies*, njem. *Verstehensstrategien*) – odnosno sposobnosti usmene ili pisane proizvodnje – pa ih nazivamo i **strategijama proizvodnje** (engl. *production strategies*, njem. *Produktionsstrategien*).

Strategije slušanja (engl. *listening strategies*, njem. *Hörstrategien*) učenik stranog jezika svjesno primjenjuje s ciljem razumijevanja informacija koje čuje. Njezina je uloga izuzetno važna jer je slušanje vrlo složena jezična vještina koja od učenika zahtijeva veliki kognitivni angažman. Primjeri su strategija slušanja segmentiranje riječi, predviđanje točnih riječi, razvoja teme ili mogućih odgovora, postavljanje i provjeravanje pretpostavki o tekstu, vizualizacija riječi ili fraza iz teksta, uočavanje i zapisivanje ključnih riječi, zaključivanje na temelju procesa eliminacije, učestalosti riječi ili fraze u tekstu ili predznanja o temi, zaključivanje značenja na temelju suprasegmentnih (intonativnih) obilježja, povezivanje sa znanjem o svijetu i stvaranje mentalnog sažetka teksta (Vandergrift i Goh 2011).

Strategije čitanja (engl. *reading strategies*, njem. *Lesestrategien*) kognitivne su aktivnosti koje učenik poduzima kako bi poboljšao razumijevanje teksta koji čita. Postoje globalne (engl. *top-down*) i lokalne strategije čitanja (engl. *bottom-up*). Globalne su strategije čitanja one kojima se učenici služe u svrhu razumijevanja teksta kao cjeline, a obuhvaćaju aktiviranje prethodnog znanja, predviđanje, zaključivanje, čitanje i tumačenje naslova, brzo letimično čitanje teksta radi upoznavanja s općim sadržajem (engl. *skimming*) ili za pronalaženje određene informacije (engl. *scanning*) i razlikovanje glavnih i sporednih ideja. Lokalne strategije obuhvaćaju pogađanje značenja riječi iz konteksta, određivanje gramatičkih kategorija riječi, uočavanje (kataforičnih i anaforičnih) odnosa između riječi ili dijelova teksta, prepoznavanje leksičkih parova i leksičkih skupova i druge.

Strategije govorenja (engl. *speaking strategies*, njem. *Sprechstrategien*) obuhvaćaju strategije čiji je cilj uvježbavanje govorenja, sudjelovanje u konverzaciji i održavanje konverzacije kada nedostaje jezičnog znanja. Strategije govorenja uključuju, među ostalima, sljedeće primjere: glasno ponavljanje materijala s ciljem vježbanja govorenja, uočavanje i ispravljanje vlastitih pogrešaka u govoru, prepoznavanje i uporabu prikladnih jezičnih struktura, traženje objašnjenja, traženje ponavljanja poruke, uporabu riječi bez određenog značenja kako bi se dobilo na vremenu, uporabu diskursnih oznaka za održavanje konverzacije, uporabu parafraze umjesto ciljane strukture, traženje pomoći od sugovornika, uporabu fraza, uporabu mimike i neverbalnih načina prenošenja poruke, opisivanje ili uporabu sinonima umjesto ciljane riječi i namjerno duboko disanje s ciljem smanjenja straha prije govorenja (Kostić-Bobanović 2004).

Strategijama pisanja (engl. *writing strategies*, njem. *Schreibstrategien*) učenik se koristi u zadatku pisanja i to u svim etapama procesa pisanja, od planiranja, preko izvedbe do provjere pisanog teksta. Konkretno, strategije pisanja uključuju niz postupaka, kao što su planiranje sadržaja, oluju ideja ili stvaranje asocijacija, planiranje organizacije sadržaja, izradu nacrt teksta, prevođenje ideja ili rečenica s materinskog jezika, pregledavanje i preoblikovanje bilješki i prethodnih inačica teksta, usklađivanje komunikacijske namjere s odabirom jezičnih struktura, provjeru izvršenja elemenata zadatka, usporedbu nacrt ili plana teksta s gotovim tekstom, procjenu prikladnosti izrečenih ideja, procjenu organizacije teksta, reorganizaciju teksta, provjeru i ispravljanje netočnosti u jezičnom izričaju, prilagođavanje izričaja čitatelju i druge. Učenik pojedine strategije pisanja odabire u skladu s vlastitom razinom jezične sposobnosti, ali i prema odabranom pristupu procesu pisanja, odnosno prema slijedu faza pisanja kroz koje prolazi.

Iako smo primjere strategija učenja povezali s pojedinim jezičnim znanjima ili vještinama, njihova primjena nije ograničena isključivo na jednu domenu. Tako se strategija pogađanja značenja riječi iz konteksta može primijeniti i pri čitanju i slušanju pa ju možemo smatrati i strategijom čitanja ili slušanja.

2.2. Kratak pregled najvažnijih istraživanja strategija učenja jezika

U svijetu su provedena brojna istraživanja strategija učenja jezika pri čemu je, između ostaloga, utvrđeno da učenikov odabir strategija ovisi o nizu čimbenika kao što su opći (kognitivni) stil učenja, stupanj svjesnosti, dob, spol, zrelost, crte ličnosti, inteligencija, jezična nadarenost, očekivanja nastavnika, način poučavanja nastavnika, razina motivacije, obrazovanost, nacionalnost ili etnička pripadnost, osobna vjerovanja o učenju jezika, prethodno iskustvo u učenju jezika, kontekst učenja, priroda jezičnog zadatka, cilj učenja i dr. Pritom se brojni navedeni čimbenici nalaze i u međusobnoj interakciji, što s jedne strane, s gledišta istraživača, znatno otežava analizu uporabe strategija učenja, a s druge strane ukazuju na neupitnu složenost procesa ovladavanja inim jezikom.

Međutim, svakako je ključno pitanje u kakvom su odnosu strategije učenja i razina komunikacijske kompetencije učenika. Iako se iz pregleda literature može zaključiti da postoji konsenzus glede značajne povezanosti strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije, još se uvijek ne može odgovoriti na pitanje dovodi li uporaba širokog raspona strategija učenja do veće komunikacijske jezične kompetencije ili visoka razina komunikacijske jezične kompetencije omogućuje primjenu šireg raspona strategija. Vjerojatno se radi o recipročnom odnosu, što znači da uporaba strategija pridonosi razvoju kompetencije, a viša razina kompetencije utječe na učenikov odabir strategija (npr. Griffiths 2003). Međutim neka istraživanja pokazuju i da se višom razinom komunikacijske jezične kompetencije ne povećava nužno i uporaba strategija. Primjerice, učenici srednjeg stupnja češće posežu za strategijama učenja u odnosu na početnike ili napredne, što se objašnjava pretpostavkom da je primjena strategija kod naprednih učenika vjerojatno postala automatizirana (Hong-Nam i Leavell 2006, Karlak 2018). Sukladno

tomu uspješniji učenici namjerno i sustavno odabiru i kombiniraju strategije sukladno jezičnom zadatku i preferiranom stilu učenja. Uspjeh u učenju ne mora nužno biti povezan s učestalošću uporabe strategija, nego i s vrstom strategija koje učenici odabiru. Tako nalazi istraživanja Wong i Nunan (2011) pokazuju da su uspješniji učenici znatno autonomniji i aktivniji u učenju što se vidi u njihovoj znatno češćoj uporabi strategija komunikacijskog usmjerenja u izvannastavnom kontekstu, dok se manje uspješni učenici koriste strategijama kod kojih je naglašena ovisnost o autoritetu, tj. nastavniku i udžbeniku, što pak ukazuje na njihovu nesamostalnost, pasivnost i nedostatak inicijative za učenjem jezika u izvanškolskom kontekstu. Ono što bi moglo pridonijeti neophodnoj promjeni stava manje uspješnih učenika zasigurno je osvješćivanje i/ili poučavanje strategija učenja kako bi stekli veću kontrolu nad vlastitim procesom učenja.

3. Strategije i samoregulirano učenje

Teorije **samoregulacije** (engl. *self-regulation*, njem. *Selbstregulation*), koje su već dugo prisutne u području psihologije obrazovanja, u posljednje vrijeme sve više dobivaju na važnosti i u istraživanjima ovladavanja inim jezikom. U ovom ćemo dijelu pokušati odgovoriti na pitanja što je samoregulacija i koja je uloga strategija učenja u okviru **samoreguliranog učenja** (engl. *self-regulated learning*, njem. *selbstreguliertes Lernen*).

Samoregulacija je prije svega višedimenzionalan konstrukt koji uključuje razne procese (npr. kognitivne, metakognitivne, motivacijske, bihevioralne i kontekstualne) koji se nalaze u osnovi školskog učenja i kao takav odnosi se na stupanj aktivne uključenosti pojedinca u vlastito učenje (Dörnyei 2005). Određuje se i kao sustavni napor usmjerenja misli, osjećaja i djelovanja prema postignuću određenog cilja (Zimmerman 2000). Drugim riječima, samoregulirano učenje uzima u obzir interakciju unutarnjih i vanjskih čimbenika, tj. povezuje kognitivne, motivacijske i emocionalne aspekte učenja s društveno-kulturnom uvjetovanošću učenja, pri čemu se naglasak stavlja na aktivnu ulogu učenika koji traži, stvara i obrađuje informacije, a nije samo u ulozi pasivnog primatelja informacija iz svoje okoline (Vizek Vidović i sur. 2003).

Samoregulacija je samousmjeravajući ciklički proces kojim učenici kroz tri etape preoblikuju svoje mentalne sposobnosti u vještine učenja. U prvoj etapi prije samoga učenja ostvaruju se neophodni uvjeti za učenje pa tako učenik postavlja ciljeve, planira kojim će se strategijama učenja koristiti i definira svoja vjerovanja (primjerice, vjeruje li da je u stanju to naučiti, je li mu više stalo do znanja ili do ocjene, zanima li ga uopće to što uči i sl.). U drugoj etapi – etapi učenja – djeluju procesi koji se odvijaju za vrijeme samog učenja, kao što su održavanje pažnje, samopoučavanje i samonadgledanje. U trećoj se etapi odvijaju procesi koji predstavljaju reakciju učenika na učenje i rezultate učenja, tj. samovrednovanje, atribucije (v. poglavlje *Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika*), vlastite reakcije i prilagođavanje (Zimmerman 1998 u Vizek Vidović i sur. 2003). Smatra se da samoregulirani učenici učinkovito primjenjuju strategije učenja,

motivirani su samim učenjem, a ne ocjenama ili pohvalama, u stanju su sami sebe motivirati, samodisciplinirani su i vjeruju u vlastitu samodjelotvornost (Vizek Vidović i sur. 2003). Na samoregulaciju se, dakle, gleda kao na sposobnost učenika da nizom samoregulacijskih aktivnosti ostvari ciljeve učenja i upravlja procesom učenja. U tom se smislu pored strategija učenja i strategija postavljanja ciljeva često ističu i tzv. **strategije voljne kontrole** (engl. *volitional control strategies*, njem. *Strategien der Willenskontrolle*) ili kontrole aktivnosti čija je svrha osigurati nastavak učenja i to mehanizmom samomotiviranja. Dörnyei (2005) te strategije dijeli na pet skupina: (1) *kontrola predanosti* (služi za očuvanje ili pojačavanje predanosti cilju, primjerice prizivanjem povoljnih ishoda ili usredotočenošću na moguće negativne ishode u slučaju da predanost zakaže), (2) *metakognitivna kontrola* (cilj je kontroliranje koncentracije i odgađanja, primjerice identificiranjem smetnji i sl.), (3) *kontrola zasićenosti* (radi otklanjanja dosade, na primjer aktivacijom mašte ili otežavanjem zadatka), (4) *kontrola emocija* (radi generiranja povoljnog emocionalnog stanja ili nošenja s nepovoljnim, primjerice samoohrabrenjem, opuštanjem ili meditacijom) i (5) *kontrola okoline* (služi za otklanjanje negativnih utjecaja okoline ili korištenje pozitivnih utjecaja, primjerice otklanjanje smetnji ili obraćanje prijateljima za pomoć).

Iz navedenoga proizlazi da je, u usporedbi sa strategijama učenja, samoregulacija znatno dinamičniji konstrukt koji obuhvaća i procese koji se nalaze u pozadini uporabe strategija. Uporaba strategija učenja pritom je samo jedan od integriranih i međusobno povezanih mikroprocesa unutar koncepta samoregulacije, dok neke od ostalih brojnih komponenti čine postavljanje cilja, strategijsko planiranje, nadgledanje i metakognicija, učinkovito upravljanje vremenom, samomotivacija, vrednovanje i samorefleksija, primanje i obrada povratne informacije i dr. (Dörnyei 2005). Stoga bi kod učenika u svrhu ostvarenja postavljenih ciljeva učenja, pored osvješćivanja ili poučavanja strategija učenja, trebalo osvijestiti i u njima potaknuti druge, s njima povezane, samoregulacijske procese koji bi zajedničkim djelovanjem doveli do učinkovitog upravljanja procesom učenja stranog jezika u svim njegovim domenama, npr. kognitivnoj, afektivnoj i društveno-interaktivnoj.

Mnogi su primijenjeni lingvisti koji se bave strategijama učenja prihvatili teoriju samoregulacije i pokušali u njezinim okvirima pobliže opisati ulogu strategija učenja. Zanimljiv je primjer teorijskoga modela pod nazivom **strategijski model samoregulacije u učenju stranog jezika** (engl. *Strategic Self-Regulation Model of Language Learning*) koji je razvila jedna od najistaknutijih istraživačica strategija učenja R. Oxford (2011, 2017). Prva inačica njezina modela, koji je dijelom proizašao iz njezinih ranijih promišljanja o podjeli strategija učenja, uključuje strategije koje ujedno predstavljaju tri glavne dimenzije učenja jezika koje su u međusobnoj interakciji: kognitivnu, afektivnu i društvenokulturno-interaktivnu. (1) *Kognitivne* strategije pomažu učeniku izgraditi, transformirati i primijeniti znanje stranog jezika (npr. aktiviranje znanja potrebnog za jezični zadatak, korištenje osjetila za razumijevanje i dosjećanje, zaključivanje). (2)

Afektivne strategije omogućuju učeniku stvaranje pozitivnih emocija i stavova te kako ostati motiviran (npr. aktiviranje pozitivnih emocija, vjerovanja i stavova, stvaranje i zadržavanje motivacije). (3) *Društvenokulturno-interaktivne* strategije pomažu učeniku pri komunikaciji, društvenokulturnim kontekstima i identitetu (npr. interakcija s ciljem učenja i komuniciranja, svladavanje „rupa“ u znanju pri komunikaciji). Pored navedenih strategija važnu ulogu imaju osnovni mentalni procesi ili mehanizmi koje Oxford naziva *metastrategijama* (npr. planiranje, organiziranje, nadgledanje, vrednovanje), a koje imaju izvršnu funkciju jer učeniku pomažu kontrolirati i upravljati uporabom strategija u pojedinim dimenzijama. Tri su tipa metastrategija: (1) *metakognitivne* koje pomažu učeniku kontrolirati uporabu kognitivnih strategija, (2) *metaafektivne* pospješuju kontrolu uporabe afektivnih strategija i (3) *metadruštvenokulturno-interaktivne* koje omogućuju učeniku kontrolirati uporabu društvenokulturno-interaktivnih strategija. U pozadini se metastrategija nalazi šest vrsta metaznanja, tj. (1) *znanje o sebi* koje se odnosi na stilove učenja, ciljeve, jače i slabije strane učenika pri čemu je težište na pojedincu, (2) *znanje o grupi ili kulturi* koje se odnosi na norme i očekivanja vlastite grupe/kulture ili grupe/kulture ciljnog jezika u koju učenik želi ući pri čemu je težište na kolektivu, (3) *znanje o zadatku* uključuje poznavanje obilježja i zahtjeva neposrednog jezičnog zadatka, (4) *znanje o cjelokupnom procesu učenja* obuhvaća obilježja i zahtjeve dugoročnog procesa učenja jezika, što je često nužno za one učenike koji žele postići visoku razinu komunikacijske jezične kompetencije i koji su usmjereni prema budućnosti, (5) *strategijsko znanje* odnosi se na znanje o dostupnim strategijama učenja i metastrategijama te načinima njihova funkcioniranja i (6) *kondicionalno znanje* ili *znanje o uvjetima* koje uključuje znanje o tome kada, zašto i gdje primijeniti određenu strategiju učenja. U novijoj inačici modela (Oxford 2017) metastrategije zauzimaju središnje mjesto kao pojam koji odražava višedimenzionalnu stvarnost učenika inog jezika, što prethodne podjele s isključivo metakognitivnim strategijama nisu uspijevale. Metastrategije djeluju u svim dimenzijama: metakognitivne u kognitivnoj, metamotivacijske u motivacijskoj, metadruštvene u društvenoj i metaafektivne u afektivnoj/emocionalnoj. Glavno je obilježje ove podjele strategija to što se odmiče od tradicionalne podjele i popisa pojedinačnih strategija učenja. Naime, pojedinu strategiju učenik može rabiti s različitim svrhom, tj. može joj dodijeliti različitu ulogu ovisno o kontekstu, odnosno konkretnom jezičnom zadatku. Sažimanje teksta, primjerice, može imati metakognitivnu svrhu jer učenik planira što će reći ili napisati, ali i kognitivnu svrhu jer učenik primjenjuje jezik u oblikovanju sažetka (Oxford 2017).

4. Poučavanje strategija učenja jezika

Činjenica da strategije učenja nisu zatvoren krug nego, naprotiv, vrlo otvoren i prilagodljiv sustav, otvara prostor mogućnosti **poučavanja strategija učenja** (engl. *strategy training*, njem. *Lernstrategientraining*). Činjenica da se mogu poučavati čini strategije učenja osobito zanimljivim i korisnim alatima koje nastavnici mogu rabiti u okviru re-

dovite nastave stranih jezika kako bi pomogli učenicima u razvoju komunikacijske jezične kompetencije. Kao što poznata izreka kaže da puno više smisla ima naučiti čovjeka kako uloviti ribu – jer će znati kako priskrbiti hranu za cijeli život – nego ga jednom nahraniti, tako poučavanje i osvješćivanje strategija učenja može imati dugoročne učinke i osposobiti učenike za samostalno cjeloživotno učenje jezika. Poučavanjem strategija učenja nastavnici mogu učenicima približiti, pojasniti i olakšati proces učenja stranog jezika i pomoći im da otkriju koje im strategije najviše odgovaraju. To će povoljno utjecati na razvoj samoregulacije učenika koja je temeljni preduvjet za uspješno ovladavanje stranim jezikom i u formalnom obrazovnom i u izvannastavnom kontekstu.

Ciljevi poučavanja strategija učenja jesu osposobiti učenike da:

- (a) sami dijagnosticiraju svoje jake i slabe strane u učenju jezika
- (b) postanu svjesni onoga što im pomaže da postaju učinkovitiji u učenju
- (c) razviju vještine rješavanja problema
- (d) eksperimentiraju s poznatim i nepoznatim strategijama
- (e) donose odluke o pristupu jezičnom zadatku
- (f) kontroliraju i procjenjuju vlastitu produkciju
- (g) prenose učinkovite strategije na nove kontekste učenja (Weaver i Cohen 1997).

No, treba imati na umu da na učinkovitost poučavanja strategija, odnosno na učeničku percepciju i sposobnost prihvaćanja strategija učenja utječu i osobine učenika, odnosno njegova motivacija za učenje jezika, jezična nadarenost, dob, spol, društveno-kulturno podrijetlo i sl. Zbog važne uloge motivacije kao jednog od ključnih čimbenika u ovladavanju stranim jezikom, poučavanje bi strategija svakako trebalo obuhvatiti i motivacijske aspekte. To se prije svega odnosi na stvaranje prilika za stjecanje pozitivnog iskustva u uporabi strategija učenja i razvijanje pozitivnog stava prema strategijama učenja i samom učenju jezika.

Opći pristupi poučavanju strategija učenja mogu se svesti na sljedeća tri: (1) poučavanje čiji je cilj podići razinu svijesti o strategijama općenito; (2) integrirano poučavanje koje podrazumijeva vremenski duže poučavanje većeg broja strategija u kontekstu konkretnih jezičnih zadataka i (3) jednokratno poučavanje jedne ili više strategija za što je potreba proizašla iz određenog jezičnog zadatka u sklopu redovite nastave jezika (Oxford 1990). Izbor neizostavno nameće i pitanje koji bi pristup trebalo odabrati i koji je učinkovitiji: onaj u kojemu su strategije u središtu i poučavaju se odvojeno od sadržaja ili onaj u kojemu su strategije integrirane u redovitu nastavu stranih jezika. Budući da su strategije učenja načelno prenosive na slične situacije i zadatke, može se reći da je prednost poučavanja strategija izvan okvira nastavnog predmeta, npr. putem ciljanih tečajeva, to što se učenici više mogu usredotočiti na same strategije, dok je gradivo u drugom planu. S druge strane, poučavanje strategija integrirano u nastavu stranih jezika može biti učinkovitije jer se naučene strategije mogu odmah primjenjivati na konkret-

nim zadacima, što potiče prijenos strategija na slične zadatke. Nastavnici se, međutim, mogu odlučiti i za povezivanje dvaju pristupa: u planu i programu mogu predvidjeti nekoliko nastavnih sati posvećenih ciljanom poučavanju strategija, a u okviru redovnih sati osmisлити vježbe i aktivnosti kojima bi učenike potaknuli na uvježbavanje i procjenu učinkovitosti primjene naučenih strategija. Nastavnici također moraju odlučiti hoće li strategije poučavati neposredno (eksplicitno ili informirano poučavanje), u kojemu će jasno govoriti o strategijama i njihovoj svrsishodnosti, ili posredno (implicitno ili „slijepo”), u kojemu će učenike zadacima navoditi na uporabu strategija, ali o njima neće izravno govoriti.

U odabiru pristupa poučavanju strategija nastavnik mora odmjeriti njihove prednosti i nedostatke, pri čemu ponajprije mora uzeti u obzir i svoje učenike, njihova obilježja i potrebe. Ipak, čini se da se može preporučiti eksplicitno, integrirano i dugoročno poučavanje jer učenici u tom slučaju uče i jezik i kako taj jezik učiti. Na taj se način učenici osvješćuju o korisnosti i potrebi primjene strategija učenja u cilju uspješnijeg učenja i uporabe stranog jezika (Wenden 1987). To znači da poučavanje strategija treba biti prije svega praktično uz stručnu potporu nastavnika koji učenike vodi sve dok ih ne osposobi za samostalno upravljanje svojim učenjem. Što se tiče odabira jezika, eksplicitno poučavanje strategija trebalo bi se odvijati na materinskom jeziku jer materinski jezik omogućuje da se poučavanje strategija već na početnim stupnjevima učenja uključi u nastavu i postane dijelom školske svakodnevice učenika. Poučavanje strategija na stranom jeziku pretpostavlja višu razinu komunikacijske jezične kompetencije i poznavanje metajezika, pa može biti zahtjevno i za uspješnije učenike, dok bi kod manje uspješnih učenika moglo izazvati nelagodu i strah, što bi rezultiralo neželjenim učincima poput još veće odbojnosti prema stranom jeziku.

Strategije učenja zastupljene su u temeljnim hrvatskim dokumentima relevantnim za nastavu stranog jezika (npr. *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019)², *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019)) pa možemo zaključiti da su postavljeni temelji njihovu sustavnom poučavanju. I u suvremenim su udžbenicima stranih jezika strategije učenja sve više prisutne, doduše još uvijek većinom sporadično i ponajprije implicitno, bez navođenja naziva strategija i dodatnih objašnjenja. Ako je cilj poticanje razvoja svjesnosti o strategijama učenja, nastavnici bi mogli objasniti učenicima o kojoj je strategiji riječ, što je njezina svrha te osmisлити primjerene zadatke za vježbu. Ono što im pritom može pomoći kao svojevrsno vrelo ideja brojni su modeli, programi i priručnici za poučavanje strategija učenja. Jedan je od najpoznatijih kognitivni pristup učenju jezika (engl. *CALLA od Cognitive Approach to Language Learning*; O'Malley i Chamot 1990) čija

2 Prema navedenom *Kurikulumu* (2019) učenici se osposobljavaju za preuzimanje odgovornosti i za upravljanje vlastitim učenjem jezika. Naglasak je na razvijanju kompetencije učiti kako učiti i ovladavanju različitim načinima mišljenja. Ističe se važnost postupaka i strategija učenja usmjerenih stjecanju više razine samostalnosti učenika u aktivnostima učenja uz poticanje složenijih oblika mišljenja i primjene naučenoga.

je svrha osposobljavanje učenika za razvoj akademskih jezičnih vještina u engleskom kao drugom jeziku. Svakako treba istaknuti model dugoročnog eksplicitnog poučavanja strategija opisan u knjizi R. Oxford (1990), zapravo priručniku za nastavnike koji sadrži brojne primjere aktivnosti za poučavanje strategija povezanih s osnovnim jezičnim vještinama. Model strateški utemeljene nastave drugog jezika (engl. *SBI* od *Strategy Based Instruction*) obuhvaća kombinaciju različitih vrsta strategija (metakognitivnih, kognitivnih, afektivnih i društvenih), mentalnih i vidljivih, te strategija učenja i strategija uporabe koje su i eksplicitno i implicitno integrirane u plan i program nastave jezika (Bimmel i Rampillon 2013, Metzsig i Schuster 2016, Rampillon 1989, 2000, Weaver i Cohen 1997).

Navedeni su modeli strukturno vrlo slični. U prvoj etapi nastavnici trebaju ustvrditi koje strategije učenici već rabe koristeći metode poput provođenja upitnika (npr. ranije spomenuti SILL), intervju, glasnog navođenja misli, dnevnika učenja i sl. (usp. Pavičić Takač 2008). Nakon toga nove se strategije prezentiraju i analiziraju, a zatim uvježbavaju ciljanim zadacima, da bi u završnoj etapi učenici vrednovali učinkovitost novih strategija, odnosno vlastiti uspjeh u njihovoj primjeni. Nastavnik stalno mora naglašavati da ni jedna pojedinačna strategija učenja nije sama po sebi dobra ili loša, ni nužno bolja od druge te da je često najučinkovitije kombinirati više različitih strategija. Konačno, važno je naglašavati da učenici mogu sami odabirati strategije koje njima osobno najviše odgovaraju u ostvarenju zadatka. Slijedom rečenoga, nastavnik ne bi smio ni nametati ni ocjenjivati uporabu određene strategije, nego može samo, u suradnji s učenikom, procjenjivati učinkovitost uporabe strategije koju je učenik odabrao (Ballweg i sur. 2013).

Unatoč tomu što je primjena strategija učenja vrlo individualna, ne treba podcijeniti potencijal njihova poučavanja. Naime, svako djelovanje koje će potaknuti i osposobiti učenike da svjesno razmišljaju i preuzimaju odgovornost za svoj proces učenja stranog jezika poželjno je i vrijedno truda jer će pridonijeti razvoju samoregulacije učenika, a time i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku, što je naposljetku cilj kojemu svi (nastavnici i učenici) zajedno težimo.

Literatura

- Ballweg, Sandra, Drumm, Sandra, Hufeisen, Britta, Klippel, Johanna i Pilypaityé, Lina (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Klett u. Langenscheidt.
- Bimmel, Peter i Rampillon, Ute (2013). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Klett-Langenscheidt GmbH.
- Božinović, Nikolina (2012). *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Zagreb.
- Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Griffiths, Carol (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367–383.

- Griffiths, Carol (2008). Strategies and good language learners. U Griffiths, Carol (ur.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, 83–98.
- Gu, Peter Yongqi (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (8)2, 325–350.
- Hong-Nam, Kyungsim i Leavell, Alexandra G. (2006). Language learning strategy use of ESL students i an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399–415.
- Karlak, Manuela (2018). Strategije učenja u engleskom i njemačkom kao stranim jezicima i njihova veza s motivacijom i komunikacijskom jezičnom kompetencijom. U Stolac, Diana i Vlastelić, Anastazija (ur.), *Jezik i njegovi učinci*. Srednja Europa i Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 151–163.
- Kostić-Bobanović, Moira (2004). *Učinkan poučavanja strategija učenja na razvijanje vještine govora u učenju engleskog kao poslovnog stranog jezika*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Zagreb.
- Metzig, Werner i Schuster, Martin (2016). *Lernen zu lernen – Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen* (9. izdanje). Springer-Verlag.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- O'Malley, J. Michael i Chamot, Anna Uhl (1990). *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle.
- Oxford, Rebecca L. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18–22.
- Oxford, Rebecca L. (1999). Learning strategies. U Spolsky, Bernard (ur.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier, 552–560.
- Oxford, Rebecca L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Longman.
- Oxford, Rebecca L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2. izdanje). Routledge.
- Pavičić Takač, Višnja (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Rampillon, Ute (1989). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch*. Max Hueber Verlag.
- Rampillon, Ute (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen – Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag.
- Rubin, Joan (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. U Wenden, Anita i Rubin, Joan (ur.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, 15–30.
- Vandergrift, Larry i Christine Goh (2011). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.
- Vizek Vidović, Vlasta, Rijavec, Majda, Vlahović-Štetić Vesna i Miljković, Dubravka (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.

- Weaver, Susan i Cohen, Andrew D. (1997). *Strategies Based Instruction: A Teacher Training Manual*. Center for Advanced Research in Language Acquisition, University of Minnesota Working Papers series 7.
- Weinstein, Claire E. i Mayer, Richard E. (1986). The teaching of learning strategies. U Wittrock, Merlin C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, 315-327.
- Wenden, Anita (1987). Conceptual background and utility. U Wenden, Anita i Rubin, Joan (ur.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, 3-14.
- Williams, Marion i Burden, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- Wong, Lilian C. i Nunan, David (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul R. i Zeidner, Moshe (ur.), *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, 13-39.

STILOVI UČENJA STRANIH JEZIKA

Draženska Molnar

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti važnost pristupa učeniku kao pojedincu
- osvijestiti ulogu stilova učenja u razvoju samostalnog učenika
- objasniti načine identificiranja stilova učenja
- nabrojati modele stilova učenja
- definirati i klasificirati opažajne vrste stilova učenja
- odrediti razlike među učenicima s obzirom na stilove učenja koje preferiraju
- odabrati primjerene metode i aktivnosti u nastavi stranih jezika uz uvažavanje različitosti stilova učenja
- objasniti međuodnos stilova učenja i stilova poučavanja stranih jezika
- objasniti ulogu nastavnika u poučavanju stilova učenja

1. Uvod

Ovladavanje inim jezikom kompleksan je proces na koji utječe niz čimbenika (v. poglavlje *Čimbenici koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika*). Donedavno se vjerovalo da su razlike u uspjehu učenika uzrokovane različitim sposobnostima i mogućnostima učenika, njihovom darovitošću, osobnošću i inteligencijom. Proteklih tridesetak godina pokušavaju se otkriti drugi čimbenici koji doprinose uspješnijem učenju i usvajanju nastavnog sadržaja. U te čimbenike najčešće ubrajamo i stilove učenja.

Europski portfolio za nastavnike jezika (EPONAJ 2007: 72) navodi da su stilovi učenja „individualne predispozicije u percipiranju i procesiranju informacija na određen način. Primjer različitih stilova su analitičko odnosno holističko procesiranje, auditivan, vizualan, kinestetički stil itd. Jedan od njih može biti dominantan i obično se radi o kombinacijama koje nisu podjednake.” Za jednu od najistaknutijih znanstvenica u ovom području, Joy M. Reid (1998), stilovi su učenja unutarnja obilježja koje učenici često ne uočavaju ili nesvjesno primjenjuju pri unosu i razumijevanju novih informacija. Brojni drugi znanstvenici (Kinsella 1995: 171) naglašavaju da pojam stilova učenja predstavlja neutralan pristup boljem razumijevanju razlika među učenicima iz različitih kulturoloških i jezičnih sredina.

U ovom će poglavlju biti riječi o stilovima učenja i poučavanja stranih jezika. Nakon detaljnijeg pojmovnog određenja stilova učenja, dat ćemo prikaz razvoja teorija i modela stilova učenja te detaljnije opisati opažajne stilove učenja. U završnom dijelu poglavlja razmatramo odnos stilova učenja i stilova poučavanja.

2. Pojmovno određenje stilova učenja

Stilovi učenja predstavljaju pojam koji zauzima sve značajniji prostor u pedagoško-didaktičkoj teoriji i školskoj praksi, pa tako i u nastavi stranih jezika. Pregled znanstvenih istraživanja jasno pokazuje da ne postoji jedinstveno određenje stilova učenja. Razlozi različitih konceptualizacija određenja termina *stil učenja* su dvojaki: značenje je svake riječi u sintagmi široko, a samo područje istraživanja interdisciplinarno. Stoga su znanstvenici ponudili različite definicije koje odražavaju njihove referentne okvire, ali i različite terminološke inačice poput *kognitivni stilovi*, *stilovi učenja*, *intelektualni stilovi*, *stilovi mišljenja*, *spoznajni stilovi* kako bi ukazali na postojanje individualnih razlika u učenju. Cassidy (2004) tvrdi da postoji onoliko definicija stilova učenja koliko ima istraživača u tom polju. S ciljem da se ovaj koncept sagleda iz šire perspektive, u daljnjem će tekstu biti prikazana pojedina određenja stilova učenja s posebnim naglaskom na opažajne stilove učenja.

Početak dvadesetog stoljeća poznati je psiholog Allport (1937), opisujući karakteristike ličnosti, terminom *stil* ukazivao na individualne razlike među pojedincima, ističući da se svako ljudsko biće razlikuje po načinu opažanja, pamćenju, unosu, procesiranju i pohranjivanju informacija, razmišljanju i rješavanju problema (Cassidy 2004). Iako se stil učenja može obrazložiti kao ukupnost odlika koje čine određeno ponašanje prepoznatljivim ili kao način na koji pojedinac uči (Pritchard 2009), literatura obiluje mnogo kompleksnijim definicijama. One umnogome ovise o teoriji učenja koju zastupaju pojedini autori. Na primjer, Keefe (1979 u Ellis 2000: 499) definira stilove učenja kao „[k]arakteristična spoznajna, afektivna i fiziološka ponašanja koja služe kao relativno trajni pokazatelji načina na koji učenici opažaju, djeluju i odgovaraju na okruženje u kojem uče... Stil učenja je dosljedan način funkcioniranja u kojem se ogleđaju i pripadajući uzorci ponašanja.” Prema Dörnyei (2005: 121) „[p]ojam predstavlja individualizirani profil pristupu učenju, plan uobičajenog ili preferiranog načina na koji pojedinac opaža, surađuje i odgovara na kontekst učenja.” Kinsella (1995: 171) ovako opisuje stilove učenja:

Stil učenja se odnosi na pojedinačne prirodne, uobičajene i preferirane načine usvajanja, procesiranja i zadržavanja novih informacija i vještina koji opstaju bez obzira na metode poučavanja i područje sadržaja. Svatko ima svoj stil učenja, ali za svaku osobu on je jedinstven poput potpisa. Čini se da je svaki potpis nastao pod utjecajem prirode i odgoja; skup je to bioloških i razvojnih obilježja... Koncept stilova učenja... nudi neutralni pristup razumijevanju individualnih razlika među... učenicima.

Za nastavnike može biti zanimljivo i određenje koje nudi R. Oxford (2003: 273), a koje kaže da je stil učenja „opći pristup koji učenici preferiraju kod učenja nekog predmeta, usvajanja jezika, ili rješavanja problema... Stil učenja je općeniti obrazac koji nudi širu uputu za učenje i čini samu nastavnu metodu omiljenom kod jednih, a omraženom kod drugih učenika.”

Iz definicija koje se mogu pronaći u literaturi proizlazi sljedećih pet zajedničkih obilježja stila učenja:

- a) prikazuje uobičajena i dosljedna ponašanja
- b) izražava učenikove relativno postojane opće sklonosti kod učenja
- c) neutralan je te učenici mogu biti uspješni i neuspješni u svakom od stilova
- d) odnosi se na način na koji učenici usvajaju, obrađuju i pamte informaciju
- e) uključuje koncept spoznajnog stila.

Šezdesetih godina dvadesetog stoljeća kognitivni psiholozi uvode pojam spoznajni ili kognitivni stil i počinju ga povezivati s učenjem (Sternberg i Zhang 2001: 2). Budući da su razlike među pojedincima bitno povezane s uspjehom u učenju, istraživanja upućuju na činjenicu da uspješniji učenici uče brže i bolje isključivo na način koji je njima prirodan. Pojam **spoznajni/kognitivni stil učenja** (engl. *cognitive learning style*, njem. *kognitiver Lernstil*) koriste psiholozi, dok pojam **stil učenja** (engl. *learning style / learning style preference*, njem. *Lernstil*) koriste pedagozi. Brojna istraživanja i dalje potiču na otvorenu diskusiju na temu jedinstvenosti tih koncepata i njihovih zajedničkih obilježja. Dok neki autori pojmove *spoznajni/perceptivni/kognitivni stil* i *stil učenja* koriste kao istoznačnice (npr. Ortega 2009: 205), drugi naglašavaju njihovu različitost. Terminološke su inačice nastale kao pokušaj pojašnjenja procesa učenja, ali je njihova različitost vrlo kompleksna.

Kognitivni stil podrazumijeva način na koji pojedinac uobičajeno obrađuje informacije – kako ih prima i predočuje, organizira u pamćenju i priziva po potrebi. Postoji nekoliko vrsta kognitivnih stilova koji se najbolje mogu prikazati kao parovi dijametralno suprotnih osobina (Riding i Rayner 1998). One su uvjetovane načinom na koji pojedinac obrađuje informaciju – čini li to više lijevom ili desnom stranom mozga, slijedno ili nasumce, analitički ili globalno, ovisno ili neovisno o polju, misaono ili impulzivno.

Stil učenja omiljeni je način na koji učenik usvaja znanja i vještine – opaža, prikuplja, obrađuje i pohranjuje obavijesti da bi se njima služio. Neki učenici najbolje uče gledanjem ili čitanjem i pripadaju vizualnom tipu, drugi su skloniji slušanju i pripadaju auditivnom tipu, a treći kretanju pa ih se smatra kinestetičkim tipom. Istraživanja ukazuju na biološku uvjetovanost (Dunn i Griggs 2000, Grgić i Kolaković 2010), spolne, ali i kulturne razlike u stilovima učenja (Joy i Kolb 2009). Ove potonje se smatraju najvažnijim koracima u procesu učenja, zbog čega imaju iznimno veliki utjecaj na ishode i uspješnost samog učenja. Sličnu uvjetovanost uočavaju Keefe i Ferrel (1990: 6) te stil učenja definiraju kao spoj unutrašnjih i vanjskih postupaka koji proizlaze iz pojedinačne neurobiologije, osobnosti i razvoja, a odražavaju se u njegovu ponašanju pri učenju.

Zajednička su obilježja spoznajnih ili kognitivnih stilova i stilova učenja u opisu načina odabira, pristupa i obrade podataka, a razlika u kontekstu u kojem se odabir i obrada vrše, kao i u stupnju naglašavanja njihova unosa. Unatoč čestoj zamjeni pojmova nastalih uslijed preklapajućih osobina, važno ih je razlikovati. Spoznajni stil sklonost je obra-

divanju obavijesti na svojstven način, dok je stil učenja tipičan pristup učenju općenito, dakle svim aspektima učenja, ne samo unosu i obradi novih podataka (Dörnyei i Skehan 2006). Osim kognitivne komponente, stilovi učenja uključuju još i fiziološke i afektivne aspekte procesa učenja i rješavanja problema. Slijedom navedenog, može se zaključiti da je stil učenja širi pojam od kognitivnog stila.

Sedamdesetih se godina prošlog stoljeća počinje istraživati povezanost spoznajnog stila s obrazovnim postignućem te se pokušava razlučiti spoznajni stil od strategija koje se određuju kao svojevrsan odabir pristupu rješavanja zadataka (Grgić i Kolaković 2010). **Stilovi učenja** i **strategije učenja** povezani su, ali različiti pojmovi. Odnose se na načine na koji učenici pristupaju zadatku, a razlikuju se prema širini i postojanosti. Stilovi učenja fiziološki su utemeljeni, relativno nepromjenjivi i primjenjuju se dosljedno u različitim zadacima. Strategije se učenja mogu naučiti (poučavati) i razvijati, a primjenjuju se ciljano, u određenim zadacima i kontekstima (Reid 1998, Riding i Rayner 1998). Uključuju svjestan izbor alternativa, mogućnost prenošenja iz jednog područja u drugo, izmjenu, prilagodbu ili međusobnu zamjenu (isto). O strategijama učenja opširnije se govori u poglavlju *Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje*.

U ovom se poglavlju koristimo pojmom *stil učenja* koji je blizak odgojno-obrazovnom kontekstu, a ukazuje na omiljeni način učenja, npr. uporabom slika umjesto teksta, strukturiranim učenjem umjesto nestrukturiranim ili radom u skupini umjesto samostalno.

3. Razvoj teorija i modela stilova učenja

Teorijska i empirijska istraživanja stilova učenja započela su početkom dvadesetog stoljeća u SAD-u, Velikoj Britaniji i zemljama zapadne Europe. Proučavajući stilove učenja, istraživači iz različitih znanstvenih područja utvrđuju različite teorije i modele stilova učenja i koriste se različitim kriterijima za njihovu klasifikaciju. Iako se tvorci modela stilova učenja uglavnom oslanjaju na znanstvene doprinose iz područja psihologije obrazovanja, vidljivi su i utjecaji Piageta, Vigotskog, Junga, Deweya i drugih istraživača. Pojedini autori u svojim modelima daju prednost genetskim predispozicijama, dok drugi priznaju i utjecaj vanjskih čimbenika poput motivacije i okoline, tj. suradničkog i individualnog učenja. Istraživanja stilova učenja uglavnom se provode pomoću različitih instrumenata (npr. upitnika) za otkrivanje vlastitog stila učenja koji su najčešće spoj nekoliko različitih čimbenika (Dryden i Vos 2001: 347).

Na temelju literature, Coffield i sur. (2004) identificirali su 71 konceptualni model stilova učenja. Među najčešće spominjanim modelima stilova učenja u obrazovanju jesu:

- Myers-Briggs model stilova učenja (Briggs 1962)
- model stilova učenja autora Dunn i Dunn (Dunn i Dunn 1978)
- Felder-Silverman model stilova učenja (Felder i Silverman 1998, Felder, 1993)

- Kolbov model stilova učenja (Kolb 1984)
- Honeyev i Mumfordov model stilova učenja (Honey i Mumford 1982, 1992).

Myers-Briggs tipologiju ličnosti razvile su Isabel Briggs Myers i njezina majka Katherine Cook Briggs 40-ih godina 20. stoljeća primjenjujući MBTI (engl. *Myers-Briggs Type Indicator*) instrument za procjenu ličnosti utemeljen na Jungovoj teoriji psiholoških tipova. Tek je 1975. godine MBTI postigao komercijalni uspjeh i postao široko dostupan u SAD-u i Europi, a svoju primjenu našao u obrazovnom i organizacijskom kontekstu te kontekstu profesionalnog usmjeravanja. MBTI je introspektivni upitnik samoprovjere koji se sastoji od 94 pitanja s izborom jednog od dva odgovora i ukazuje na različite psihološke sklonosti s obzirom na to kako ljudi opažaju svijet i donose odluke. Odgovori određuju četiri dihotomne dimenzije: ekstraverzija/introverzija (tj. **ekstraverzija – introverzija**, engl. *Extraversion (E)-Introversion (I)*), osjetilo/intuicija (tj. **percepcija – intuicija**, engl. *Sensing (S)-Intuition (I)*), logika/etika (tj. **mišljenje – osjećanje**, engl. *Thinking (T)-Feeling (F)*), racionalnost/iracionalnost (tj. **prosudivanje – opažanje**, engl. *Judging (J)-Perceiving (P)*). Jedno početno slovo iz svake kategorije koristi se u interpretaciji rezultata koji kombinacijom nude 16 mogućih tipova stilova učenja, npr. „ESFP”. Prednost MBTI instrumenta je Jungov opsežan teorijski okvir, pristupačnost i razumljivost te zadovoljavajuća pouzdanost, a nedostaci loša valjanost i mjerenje kategorija koje nisu nezavisne i sveobuhvatne.

Model stilova učenja autora Dunn i Dunn (engl. *The Dunn and Dunn Learning Styles Model*) osmislili su Rita Dunn i Kenneth Dunn 1972. godine temeljem dugogodišnjeg iskustva u radu s djecom mlađe školske dobi i učenicima s teškoćama u razvoju. Uočavaju da su obrazovni ishodi povezani ne samo s inteligencijom učenika već i drugim čimbenicima poput razrednog okružja, mogućnosti izbora aktivnosti, kretanja u učionici i vremenom za učenje. Model ukazuje na 21 aspekt uspješnog učenja razvrstanih u 5 kategorija: (1) **okružje za učenje** (svjetlo, zvuk, temperatura, dizajn); (2) **emocionalni aspekti** (struktura, upornost, motivacija i odgovornost); (3) **sociološki aspekti** (interakcija s drugima – individualno, u paru, skupno, vršnjaci, odrasli); (4) **fiziološke sklonosti** (vizualni, auditivni, kinestetički, taktilni, okretnost, unos podataka, doba dana); (5) **psihološki aspekti** (globalni – analitički, impulsivni – reflektivni, dominacija mozga). Instrument je svoju primjenu našao na svim razinama obrazovanja, ponajviše u pronalazanju pozitivnih korelacija između učenikova stila učenja, nastavnikova stila poučavanja i obrazovnih ishoda. Također se primjenjuje u istraživanju odnosa između obrazovnih ishoda i školskog uspjeha, dobi, spola i kulture.

Felder i Silverman razvili su 1988. godine model stilova učenja (engl. *The Felder-Silverman learning style model*, FLSM) prema kojem se osobe razlikuju po preferiranom načinu opažanja, obrade, organizacije i razumijevanja informacija. **Felder-Silverman model** opisuje svakog učenika sukladno jednoj od četiri dihotomne dimenzije stila učenja: (1) **senzorni i intuitivni** (prema tipu informacije koju učenici bolje usvajaju, engl. *Sensory-Intuitive*); (2) **vizualni i verbalni** (prema najučinkovitijem osjetilnom kanalu u opažanju vanjskih informacija, engl. *visual-verbal*); (3) **aktivni i reflektivni** (prema pre-

feriranom načinu obrade informacija, engl. *active-reflexive*); (4) **sekvencijalni i globalni** (prema načinu razumijevanja i usvajanja nastavnog sadržaja, engl. *sequential-global*). Za utvrđivanje pojedinih dimenzija autori se koriste upitnikom **indeks stilova učenja** (engl. *The Index of Learning styles*, ILS) o čijim psihometrijskim karakteristikama svjedoče oprečni empirijski dokazi. Sastoji se od 44 pitanja dvostrukog izbora i mjeri jake i slabe sklonosti prema određenom stilu učenja. Pozitivnim se smatra njegova široka primjena i prikladnost, a negativnim nepouzdanost i potreba za dodatnom evaluacijom pojedinih obilježja.

Iskustvena teorija učenja (engl. *Experiential learning theory*) je **kružna teorija učenja** (engl. *Learning cycle theory*) američkog teoretičara obrazovanja Davida Kolba iz 1971. godine. Teorijski model inspiriran je ranijim radovima Jeana Piageta, Kurta Lewina i Johna Deweya i ponajviše je orijentiran na učenje kod odraslih. Učenju pristupa holistički, a znanje definira kao stjecanje i transformaciju iskustva. Predlažu se dva suprotna načina stjecanja iskustva: **konkretno iskustvo** (engl. *Concrete Experience, CE*) i **apstraktna konceptualizacija** (engl. *Abstract Conceptualisation, AC*) i dva suprotna načina transformiranja tog iskustva u znanje: **reflektivno promatranje** (engl. *Reflective Observation, RE*) i **aktivno eksperimentiranje** (engl. *Active Experimentation, AE*). Sve četiri komponente čine krug učenja i slijede jedna drugu. Kolbov model definira četiri stila učenja: (1) **teoretičar** (engl. *an assimilator*); (2) **pragmatičar** (engl. *a converger*); (3) **aktivist** (engl. *an accommodator*); (4) **promatrač** (engl. *a diverger*). Optimalni stil učenja pojedinca mjeri se **inventarom stilova učenja** (engl. *Learning Style Inventory*). Iako se Kolbova teorija primjenjuje u brojnim područjima istraživanja, propituju se pojednostavljena struktura kruga učenja i rezultati koji se temelje isključivo na samoprocjeni pojedinaca.

Kritika da je Kolbov inventar stilova učenja slabe valjanosti i teško primjenjiv na ljude koji nikada ne obraćaju pozornost na to kada uče učinkovitije potaknula je Petera Honeya i Alana Mumforda da kasnih 70-ih godina 20. stoljeća razviju vlastiti *upitnik stilova učenja*. Prošireni se upitnik temelji na Kolbovoj kružnoj teoriji učenja, ali umjesto samoprocjene ispituje najučestalije metode učenja. Upitnikom se identificiraju sljedeća četiri tipa stilova učenja: **aktivist** (engl. *an activist*), **mislilac** (engl. *a reflector*), **teoretičar** (engl. *a theorist*) i **pragmatičar** (engl. *a pragmatist*). Autori naglašavaju da svaki od stilova ima svoje prednosti i nedostatke. Također spominju čitav niz čimbenika koji mogu utjecati na stilove učenja poput iskustva učenja, dostupnih mogućnosti, kulture, okruženja u kojem se uči i utjecaja nastavnika. Konačno, napominju da su stilovi podložni promjeni, u skladu s voljom pojedinca. Upitniku se može pristupiti poveznicom www.PeterHoney.com.

Zajedničko je svim nabrojanim modelima nastojanje da se poboljša nastavni proces i poveća uspješnost učenika.

Pronaći koji nam stil najviše odgovara presudno je važno za buduće učenje. Polazimo od pretpostavke da se djeca, a i odrasli, često opiru učenju jer nisu svjesni koji im

stil učenja najviše odgovara i ne znaju kako učiti. Brojne su metode utvrđivanja stilova učenja kod učenika, a njihova primjena u razrednom okružju ovisi o njihovoj dobi, kognitivnom razvoju, znanju i primjerenosti same metode. S učenicima mlađeg uzrasta preporučuje se provođenje profilirajućih testova dominacije mozga pri obradi podataka. 32 različita profila razradila je biologinja i pedagoginja Carla Hannaford (2008) nakon provedenih testova dominacije oka, uha, noge i ruke kod učenika rane školske dobi. Odraslim učenicima moguće je ponuditi nešto kompleksnije aplikacije, testove i upitnike, gdje odgovorima na pitanja dobivaju izračun postotka svoga stila učenja te smjernice i savjete kako uspješnije učiti. Ostale metode uključuju promatranje, diskusije, intervju, dnevnik čitanja, retrospektivna izvješća, glasno navođenje misli pri rješavanju zadataka i portfelj. Poznavanje učeničkih stilova učenja podiže kvalitetu odgoja i obrazovanja, utječe na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda te izgrađuje okolinu za učenje kreiranu upravo prema potrebama pojedinca. Tradicionalni pristup nastavi i zahtjevi obrazovnog sustava često su u suprotnosti sa spontanom djelovanjem mozga, zbog čega je otežana kreativnost i individualan način rješavanja problema. Razredni kontekst trebao bi biti izvoršte poticajnih aktivnosti kojima će učenici pristupiti primjenjujući svoje osobne stilove učenja. Nadalje, mozgu je potreban poticaj koji ne moramo nužno naći u učionici već i izvan nje. Sunko (2008) stoga predlaže omogućiti učenicima široki spektar mogućnosti učenja iz životnih situacija i vlastitim iskustvom.

U nastavku teksta slijedi podjela opažajnih stilova učenja koji nisu posebno istaknuti u gore navedenim taksonomijskim modelima, a zauzimaju bitno mjesto u odgojno-obrazovnom procesu i literaturi.

4. Opažajni/perceptivni stilovi učenja

Pod pojmom stil učenja podrazumijevamo profil individualnog pristupa učenju, odnosno preferirani način na koji pojedinac opaža, komunicira i reagira na samo učenje (Dörnyei i Ryan 2015: 108). Svaki učenik ima dominantan ulazni kanal kod unosa podataka te preferira jedan način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija. Drugim riječima, svaki učenik ima vlastiti stil učenja. Četiri su dimenzije stilova učenja čvrsto povezane s ovladavanjem inim jezikom: opažajne preferencije, tipovi ličnosti, poželjan stupanj općenitosti i biološke razlike. Stilove učenja stoga ne bismo trebali promatrati kao dihotomne (crne ili bijele, prisutne ili odsutne) pojmove, već kao općeprisutne, višestruke i međusobno isprepletene dimenzije kontinuuma.

Postoje različiti pristupi analiziranju i kategoriziranju stilova učenja. U nastavku teksta zadržat ćemo se na opažajnim stilovima učenja i njihovoj podjeli. U literaturi se uz naziv **opažajni** naizmjenično koriste **perceptivni**, **osjetilni** i **fiziološki stilovi** (engl. *perceptual/sensory/physiological styles*, njem. *perzeptuelle/sensorische Lernstile*). Bissell i sur. (1971) definiraju opažajni modalitet kao sustav koji komunicira s okolinom jednim od temeljnih osjetila. U njih ubrajaju vidni, slušni i tjelesni modalitet. Već su rana istra-

živanja ukazala na preveliku naglašenost verbalnog načina razmišljanja i inteligencije u odnosu na prostorno i vizualno razmišljanje. Brojna kasnija istraživanja ipak podržavaju činjenicu da je vizualni stil učenja koristan kod nekih zadataka. Na primjer, Riding i Buckle (1990) ukazali su na razlike između dvaju tipova osoba – vizualizatora i verbalizatora. Vizualizatori su uspješniji u rješavanju zadataka sa slikom i tekstom i učestalije koriste dijagrame, dok su verbalizatori uspješniji u zadacima koji kombiniraju dva teksta.

Najviše pozornosti u ovom dijelu poglavlja posvetit ćemo tzv. **VAK/VARK modelu**, (engl. *VAK/VARK learning style model*, njem. *VAK-Lernstile Modell*) čije začetke nalazimo u području **neurolingvističkog programiranja** (engl. *Neuro-Linguistic Programming – NLP*) nastalom u Americi sedamdesetih godina 20. stoljeća. Neurolingvističko programiranje psihokomunikacijski je model koji pomaže prepoznavanju načina na koji doživljavamo svijet i učinkovitijem komuniciranju. Uključuje tri komponente koje najviše utječu na oblikovanje ljudskoga iskustva: neurologiju, jezik i programiranje (Dilts 2016: 1). Proširenje NLP opisa stilova učenja razvijaju u svojoj najpoznatijoj teoriji Neil Fleming (1987, 2001, 2006) i Fleming i Mills (1992) i nazivaju ju VARK modelom. Uz nešto izmijenjenu klasifikaciju i nazive opažajnih modaliteta, brojni drugi istraživači slijede Flemingov model (Dörnyei 2005, Keefe 1987, Reid 1995, 1987,). Fleming napominje da u interakciji s okolinom prikupljamo informacije potrebne za učenje svim svojim osjetilima. Ipak, neki od nas pribjegavaju određenim osjetilima više nego onim drugima. Akronim VARK označava sljedeće dominantne kanale unosa podataka:

1. **vizualni/vidni** (engl. *Visual*)
2. **auditivni/auralni/slušni** (engl. *Aural/Auditory*)
3. **tekstualni** (engl. *Read/write*)
4. **kinestetički/tjelesni/motorički** (engl. *Kinesthetic*).

VARK model pomaže nam otkriti na koji se od gore navedenih dominantnih kanala primanja informacija najviše oslanjamo. Za Fleminga, VARK je prije svega kreiran kao poticaj i početna točka razgovora o učenju između učenika i nastavnika. Mogao bi poslužiti i kao katalizator profesionalnog razvoja nastavnika, promišljanja o primjeni različitih strategija u nastavi i raznovrsnih i primjerenih metoda učenja i poučavanja. Hrvatska verzija VARK testa nalazi se na sljedećoj poveznici: <http://vark-learn.com/home-croatian/>. Iako VARK teorija ne uključuje inteligencije ili vještine, poznavanje stilova učenja korisno je iz nekoliko razloga: predstavljaju jedan od važnih aspekata u procesu učenja, vrlo su intuitivni i nastavnici ih mogu lako prepoznati te prilagoditi i implementirati u nastavu.

4.1. Vizualni stil učenja

Osobe s vizualnim stilom učenja (engl. *visual learning style*, njem. *visueller Lernstil*) najbolje usvajaju nove informacije gledanjem. Često „vide” riječi kao slike ili predmete te više koriste desnu polovicu mozga pri procesiranju informacije. Za olakšavanje ovog

procesa nastavnik se može koristiti kartama, grafovima, slikama i ostalim vizualno poticajnim materijalima (Grgić i Kolaković 2010). Jedna od mnogih prednosti ovoga stila učenja je što mozak prerađuje vizualnu informaciju puno brže od običnog teksta. Takav učenik može u razdoblju od 40 – 50 minuta usvojiti 75 % novih informacija. Pokazalo se da 50 – 80 % ispitanika opisuju sebe kao vizualni tip učenika (Oxford i Anderson 1995). Uz vizualni stil veže se i pojam jezične inteligencije koja upućuje na izrazito verbalne osobe koje vole čitati, pisati, brzo pričati, uočavaju detalje te koje dobro pamte nova lica, mjesta i datume. Mogu zaboraviti verbalne upute, ali s lakoćom prosljeđuju usmenu poruku (Felder i Silverman, 1998). Često znaju što bi rekli, ali teže pronalaze riječi. Stoga se pri objašnjavanju često koriste pokretima ruku, a tijekom razmišljanja upravljaju pogled prema gore (Pritchard 2009). Prepoznat ćete ih jer u razgovoru često upotrebljavaju neke od sljedećih izraza (1) (Hewitt 2003: 50):

- (1) „Vidjeli smo to već sto puta.
Ne izgleda mi poznato.
Kako ti gledaš na to?
S moje točke gledišta. . .
Imam uvid u cjelinu. . .”

Više vole sami čitati, nego da im se čita. Lako uočavaju detalje i skloni su dugoročnom planiranju. Orijentirani su na izgled, dizajn i često su uredni. Dobri su u prostornom rasuđivanju, što upućuje na dobro tumačenje dijagrama, karata, grafova i tablica (Dierking 1991). Imaju osjećaj za boje i nijanse, te mogu imati umjetničke sklonosti. Tijekom učenja nisu osjetljivi na buku u okolini. Vole učiti samostalno, uz knjigu, (Reid 1998) te preferiraju pismeno bilježenje predavanja. Tijekom nastave ostvaruju kontakt očima s nastavnikom, ali mogu biti skloni sanjarenju i maštanju.

Učenike s naglašenim vizualnim stilom učenja mogu privući zanimanja iz STEM područja, znanosti, tehnologije, inženjerstva i matematike. Također su dobri u fotografiranju, građenju, grafičkom dizajnu, unutaršnjem dizajnu, arhitekturi, fizici, oglašavanju i kirurgiji. U suvremenoj nastavi, razvoj tehnologije i bolja opremljenost učionica vizualnim materijalima olakšava učenicima usvajanje nastavnog sadržaja. Učionice stranih jezika ukrašene su mnoštvom poticajnih materijala poput postera, karata, slikovnih kartica, kartica s riječima. U nastavi se često izrađuju umne mape, a učenici simbolima, vremenskim crtama, grafičkim prikazima ili slikama objašnjavaju vokabular, jezične jedinice ili gramatička pravila (Grgić i Kolaković 2010).

Prednosti vizualnog tipa učenika vidljive su u sposobnosti vizualizacije događaja i informacija te maštovitosti i kreativnosti. Primjena vizualnih strategija i uvid u cjelovitu sliku olakšava zapamćivanje i doprinosi boljem rješavanju problema ili zadatka.

Nedostaci su ovoga stila prevelika naglašenost same vizualne pojavnosti u odnosu na stvarnu vrijednost. Za rješavanje zadataka učenicima je potrebno nešto više vremena, ali pritom ne uočavaju specifične detalje. U tablici 1 nudimo savjete za nastavnike i vizualne učenike.

Tablica 1. *Savjeti za nastavnike i vizualne učenike*

SAVJETI ZA UČENIKE	SAVJETI ZA NASTAVNIKE
<ul style="list-style-type: none"> • sjedite dalje od prozora i vrata, bliže prvim redovima • gledajte osobu koja priča da bi se bolje koncentrirali • zapišite ključne riječi, ideje, upute da biste ih bolje zapamtili • koristite se filmovima, ilustracijama, crtežima, dijagramima • koristite se slikovnim karticama pri učenju novih riječi • podvlačite, označite važne činjenice drugom bojom • prisjetite se izgleda stranica • stvarajte umne slike i predodžbe, vizualizirajte sadržaj • riječi ili pojmove koje teško pamтите označite simbolom ili crtežom • preoblikujte bilješke s predavanja tako da ih reducirate u omjeru 3:1 i pretvorite u stranice sa slikovnim prikazima • crtajte novi pojam, a potom objasnite nacrtano • najbolje učite sami, uz knjigu 	<ul style="list-style-type: none"> • dopustite učenicima povremeno zurenje kroz prozor ili šaranje po bilježnici • omogućite razrednu atmosferu s ograničenim kretanjem i kaosom • obogatite nastavni sadržaj vizualnim materijalima (npr. nadopunite tekstualnu informaciju ilustracijama) koji će učenicima biti poveznica i okidač pronalaska informacije u dugoročnom pamćenju (činjenični podaci, jezične vještine) • ograničite vizualnu stimulaciju i promišljeno odaberite materijale koji će ukrasiti zidove učionice • na uručcima ostavite dovoljno praznog prostora za bilježenje i crtanje • naglasite ključne točke i dajte znak kada treba zabilježiti informaciju • koristite se neverbalnim pokretima tijekom predavanja • poučite učenike kako se koristiti nejezičnim organizatorima (umnim mapama, shematskim prikazima) i vježbajte kako bi proces za učenika postao zoran i automatiziran (povezivanje jezičnih sadržaja) • uputite učenike na uočavanje obrazaca koji pomažu boljem razumijevanju jezičnog sadržaja

Materijali i strategije za efikasnije poučavanje vizualnih učenika i praktičnu primjenu u nastavi mogu uključivati:

- aktivnosti koje uključuju raznovrsne kartice s riječima (engl. *Flashcards*) za uvođenje, uvježbavanje, ponavljanje i provjeru vokabulara
- rad na stripu ili crtiću s praznim govornim oblačićima koje učenici samostalno osmišljavaju i upisuju uz dovoljno vremena za promišljanje i koncentraciju
- slaganje puzli s riječima, rješavanje osmosmjerki i križaljki
- pogađanje crtanjem (engl. *Pictionary*), crtanje teksta, igre crteža i riječi na bijeloj ploči
- multimedija – slikokazi, video, aplikacije, računalna grafika
- čitanje slikovnica i opisivanje slike
- grafički organizatori, skice
- geste ili metoda potpunog tjelesnog odgovora (engl. *Total Physical Response – TPR*, v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*).

Poželjno je izbjegavati materijale koji su isključivo auditivni (bez videa), verbalne upute bez dodatnih bilježaka ili sricanje riječi bez pisanog zapisa na ploči.

4.2. Auditivni stil učenja

Osobe s auditivnim stilom učenja (engl. *auditive learning style*, njem. *auditiver Lernstil*) najbolje uče slušanjem i razgovorom te s velikom lakoćom procesiraju informacije u formalnom razrednom okružju. U vremenskom odsječku od 40 – 50 minuta uspijevaju zapamtiti čak 75 % novih podataka. Unatoč tomu, auditivni učenici broje nešto manje od 25 % svih učenika u razredu. Prema dosadašnjim istraživanjima (Reid 1995), ovaj je stil ne samo najteži, već i najmanje omiljeni stil učenja. Takvim je učenicima nužna nazočnost na nastavi jer najbolje pamte slušajući predavanja i audiozapise, sudjelovanjem u diskusijama, čitanjem naglas i slušajući objašnjenja nastavnika (Dörnyei 2005). Od njih se često mogu čuti izrazi poput (2) (Grgić i Kolaković 2010: 88).

- (2) „Nikad čuo.
To mi zvuči poznato.
Razumijem po(r)uku.
To mi zvuči prihvatljivo.”

Iako im je pogled ponekad usmjeren prema prozoru, orijentirani su na zvukove i glasove iz okružja, zbog čega je nastavnikov izgovor, tj. cjelokupna govorna izvedba presudno važna. Pri učenju pravilnog izgovora u stranom jeziku, primjećuju i pamte više nego ostali te kasnije ritmičkim sekvencama uvježbavaju izgovor nastavnika, oponašajući brzinu i stanke te vješto reproducirajući raspon vokabulara kojim se nastavnik koristio tijekom izlaganja. Vješti su u glasnom prepričavanju zanimljivih priča i primjera. Pomaže im i preslušavanje snimljenog materijala, a buka i bilježenje predavanja može ih ometati (Felder i Silverman 1998). Mogu imati problema s aktivnostima koje podrazumijevaju vizualizaciju, ali rado sudjeluju u razrednim diskusijama i aktivno odgovaraju na pitanja. U usmenim su opisima detaljni i precizni (isto). Reid (1987) pretpostavlja da oko 90 % nastavnih metoda u srednjoškolskom obrazovanju uključuje neki oblik interakcije i diskusije i usmjeren je na auditivne učenike. Takav pristup nastavi mogao bi predstavljati problem svim ostalim tipovima učenika čiji stilovi učenja nisu nužno kompatibilni navedenim stilovima poučavanja. Na isti problem ukazuju Dunn i sur. (1975) istražujući stilove učenja američkih učenika osnovnih škola u kojima je zastupljenost auditivnih učenika manja od 12 %.

Prema Jensenu i sur. (2003: 36) gore navedena obilježja svrstavaju auditivne tipove učenika u dvije podskupine: auditivno-eksterne i auditivno-interne. Auditivno-eksterni učenici pričaju brzo i često, kronološki pamte događaje i korake, uživaju u diskusijama i šalama, dobro se snalaze u komunikaciji te često ponavljaju rečenice drugih ljudi u svojoj glavi. Auditivno-interni su pak skloniji unutarnjem razgovoru i propitivanju.

Budući da se za ovaj tip učenika često veže i naziv glazbena inteligencija, preporučljivo je u nastavi koristiti glazbu kao pomagalo ili kao izvor dobre atmosfere. U nastavi stranih jezika pjesmice mogu poslužiti kao izvrstan autentični izvor za usvajanje kulturoloških, leksičkih i gramatičkih sadržaja. Nerijetko se uz pažljivo slušanje zadaje i

zadatak s tekstom i izostavljenim riječima koje učenici trebaju zabilježiti (Grgić i Kolaković 2010).

Da bi metoda usmenog izlaganja bila uspješna, auditivnim se učenicima savjetuje pažljivo slušati, zapisivati nepoznate riječi i postavljati pitanja. Kod jezičnih ispitivanja potrebno je uključiti i slušne zadatke uz objašnjavanje ili parafraziranje riječi. Dodatni savjeti za učenike i nastavnike ponuđeni su u tablici 2.

Iako najbolje uče slušajući, nipošto ih ne bi trebalo izlagati isključivo predavačkom obliku nastave. Rezultati Souseova (2006) istraživanja ukazuju na činjenicu da je držanje pažnje kod djece rane školske dobi znatno smanjeno, tj. traje oko 10 minuta. Trenutni pokazatelji upućuju na sličan nedostatak pažnje kod odraslih koji nastaje kao posljedica znatnog utjecaja „instant” tehnologije. Tako je nekadašnje parametre vezane uz koncentraciju pri slušanju nemoguće povezivati s godinama djeteta jer su se pokazatelji pod utjecajem tehnološkog razvoja bitno promijenili. Sousa (2006) nadalje tvrdi da je radno pamćenje samo privremeno i iznosi oko 5 – 10 minuta za predadolescente i 10 – 15 minuta za adolescente. Ta informacija može pomoći nastavnicima srednjih škola u pravilnoj raspodjeli aktivnosti tijekom nastavnog sata. Nakon petnaestominutnog poučavanja, mogu uslijediti vođene aktivnosti ili diskusija. Uzimajući u obzir ritam učenja učenika, nastavnici bi u osnovnoj školi mogli poučavati novi sadržaj 4 – 7 minuta prvih 20 minuta nastave. Naime, rezultati govore u prilog prvih 20 minuta nastavnog sata kao najučinkovitijeg vremenskog raspona u kojem učenici najviše nauče.

Prednost auditivnih učenika u razredu je spremnost na slobodno izražavanje misli i postavljanje pitanja. Iznimno su društveni i rado sudjeluju u radu skupine i međusobnoj govornoj interakciji. Vrlo su vješti u organiziranju informacija i metodički pristupaju brojnim aspektima života. Često ih percipiraju kao pouzdane i samostane radnike.

Nedostatke auditivnog stila učenja uočavamo u nedovršenosti započetog i povremenoj usredotočenosti na sitnice koje odvrćaju pozornost od holističkog i šireg pristupa zadatku. Povremeno pokazuju i znakove hiperaktivnosti ili su manje vješti u zadacima primjene fine motorike.

Učenike s naglašenim auditivnim stilom učenja mogu privući sva zanimanja koja uključuju slušanje i/ili govorenje: TV emitiranje, pravo, poučavanje, patologija govora – jezika i savjetovanje.

Tablica 2. Savjeti za nastavnike i auditivne učenike

SAVJETI ZA UČENIKE	SAVJETI ZA NASTAVNIKE
<p>redovito pohađajte nastavu</p> <ul style="list-style-type: none"> • sjedite gdje možete dobro čuti • sudjelujte u diskusijama • pokušajte učiti s prijateljima glasno raspravljajući ili glasno ponavljajući • iznosite nove ideje drugim ljudima • prije čitanja određenog poglavlja, pogledajte slike, naslove te naglas recite svoje mišljenje, npr. što je tema odlomka • čitajte naglas uvijek kada je to moguće • koristite se diktafonom • preslušavajte snimke • sjetite se zanimljivih primjera, priča, viceva • ostavite mjesta u svojim bilješkama za kasnije prisjećanje i nadopunjavanje • objasnite bilješke nekoj drugoj osobi naglas • reducirajte bilješke s predavanja u omjeru 3:1 • pitanja u testu uvijek pročitajte naglas prije rješavanja 	<ul style="list-style-type: none"> • započnite nastavni sat kratkom najavom teme • zaključite nastavni sat sažetim prepričavanjem naučenog • omogućite skupni rad i govornu preradu informacija • tekstualni zapis na ploči izgovorite naglas • vizualni materijal popratite verbalnim komentarom • izmjenjujte ton i boju glasa tijekom predavanja • koristite se direktnom uputom kojom ćete usmjeravati učenje primjenjujući deklarativne (što učenik mora znati) i proceduralne (što učenik može učiniti s naučenim) ishode • potaknite učenika da sam pročita svoje bilješke sebi i razredu • omogućite usmena izlaganja • koristite se slikovnim karticama pri učenju novih riječi i izgovorite ih naglas • čitajte priče, izgovarajte zadatke i upute naglas • organizirajte igru uloga, oluju ideja, Sokratovu dijalošku metodu, debate i polemike • snimite predavanja za kasnije preslušavanje i reference • potaknite auditivne učenike na verbalno poučavanje drugih učenika u razredu (engl. <i>peer tutoring</i>) • planirajte aktivnosti koje uključuju glazbu • organizirajte rad u skupinama • omogućite auditivnim učenicima mirni kutak, podalje od buke • pri mjerenju i procjenjivanju jezičnog znanja uključite slušne zadatke

Materijali i strategije za efikasnije poučavanje auditivnih učenika i praktičnu primjenu u nastavi mogu uključivati:

- kartice s riječima uz objašnjavanje riječi pri ponavljanju vokabulara
- predavanja, audioknjige
- sokratski seminar (engl. *Socratic seminar*)
- oluju ideja (engl. *brainstorming*)
- Jeopardy
- panel diskusiju, debate, intervju i verbalno procesiranje
- skupine za raspravu / interesne skupine (engl. *Buzz groups*)
- pričanje priča
- pjesmice i zadatke s nadopunjavanjem.

Poželjno je izbjegavati isključivo pisane informacije i upute, individualni rad, klasičnu predavačku nastavu i dugotrajno sjedenje bez mogućnosti verbalne interakcije.

4.3. Tekstualni stil učenja

Tekstualni tipovi učenika najviše preferiraju čitanje ili pisanje. Oslanjaju se na pisane riječi za obradu informacija jer im verbalni prijenos podataka predstavlja problem. Vole knjige, reference, rječnike, glosare, popise, eseje, priručnike, bilješke i literaturu. Najlakše pamte ako nešto sami pročitaju i zapišu. Vesele se pisanim zadacima, istraživačkom radu i čitanju na satu. U tablici 3 nudimo nekoliko savjeta za nastavnike i tekstualne učenike.

Učenike s naglašenim tekstualnim stilom učenja (engl. *read/write learning style*, njem. *tekstueller Lernstil*) mogu privući zanimanja poput pisanja, uređivanja, reklamiranja, istraživanja, prevođenja i financijskog savjetovanja.

Tablica 3. Savjeti za nastavnike i tekstualne učenike

SAVJETI ZA UČENIKE	SAVJETI ZA NASTAVNIKE
<ul style="list-style-type: none"> • prepisujte i sažimajte tekst • napišite sadržaj svojim riječima s ciljem lakšeg usvajanja • čitajte bilješke više puta zaredom • prepišite riječ koju niste mogli zapamtiti • opišite graf ili sliku vlastitim riječima • preoblikujte dijagrame, grafičke prikaze i slike u pisane izjave • organizirajte svoje riječi hijerarhijski (uvod, sredina, zaključak) • reducirajte bilješke s predavanja u omjeru 3:1 • birajte papirnatu verziju knjige umjesto auditivnog primjerka 	<ul style="list-style-type: none"> • omogućite više vremena za promišljanje, pripremu i čitanje • omogućite vođenje pisanih bilježaka prije samog izlaganja • naučite učenike razlikovati bitne od nebitnih informacija tijekom bilježenja predavanja • uvježbavajte s učenicima parafrazirati zabilježeno

Materijali i strategije za efikasnije poučavanje tekstualnih učenika i praktičnu primjenu u nastavi mogu uključivati:

- knjige, rječnike, popise, priručnike, knjižničnu građu, uručke s predavanja, definicije, udžbenike
- eseje i pisane zadatke
- kreiranje priče s potrebnim vokabularom (engl. *Vocabulary stories*)
- metodu suradničkog učenja razmisli, razmijeni (s partnerom), podijeli (s razredom) (engl. *Think, pair, share*)
- istraživanje interneta
- pitanja višestrukog izbora.

Poželjno je izbjegavati dijagrame, grafičke prikaze, slike, usmenu povratnu informaciju i diskusije.

4.4. Kinestetički stil učenja

Učenici skloni kinestetičkom stilu učenja (engl. *kinesthetic learning style*, njem. *kinästhetischer Lernstil*) najbolje uče kroz pokret, dodir i aktivnost te na taj način pamte 75 % novih informacija (Dunn i Griggs 2000: 28). Takvi učenici uspijevaju usvojiti samo 25 % onoga što su čuli ili pročitali, a najbolje pamte izvođenjem pokreta, potpunim tjelesnim iskustvom i isprobavanjem novih aktivnosti. Pri čitanju tekst često prate prstom radi bolje usredotočenosti. Radnu monotoniju rado prekidaju učestalim, kraćim pauzama. Dörnyei (2005) ih opisuje kao učenike koji uče šetajući. Stoga im je teško mirno duže sjediti te nerijetko lupkaju olovkom ili trzaju nogama dok uče. Radni prostor im je često neorganiziran, a učenje nalik igri. Komunikativne su i otvorene osobe koje često koriste glagole u razgovoru ili opisima, a verbalni izraz prate gestama, mimikom i mahanjem rukama (Grgić i Kolaković 2010). Uspješni su u sportu i rado uče pomoću računala.

Reid (1998) zaključuje da bi kinestetičkim učenicima trebalo omogućiti što više aktivnog sudjelovanja u razrednim aktivnostima i zadacima. Većina se autora slaže da takve aktivnosti uključuju kombinaciju podražaja, a mogu se izvoditi u učionici (npr. igranje uloga, dramatizacija, aktivnosti praćene audio zapisom) ili kao dio izvanučioničkih aktivnosti (npr. nastava u prirodi, orijentacija u prostoru). Takvim se učenicima u sklopu nastave stranih jezika treba omogućiti učenje u pokretu, crtanje ili izrađivanje modela, postera i kartica koje će učenici naknadno primjenjivati u igri uloga, ponavljanju vokabulara, pričanju priča i sl. Za uspješno učenje važna je i nastavnikova kreativnost. Razred može postati pozornicom, sadržaji se mogu savladavati pantomimom, pokretima ili demonstracijom, videouradcima mogu se zabilježiti stečena znanja i vještine (tablica 4).

Rezultati istraživanja pokazala su da je većini učenika engleskog kao drugog jezika kinestetička modalnost dominantna preferencija (Reid 1987). Valja naglasiti da neki autori često miješaju kinestetički i taktilni stil učenja ili nazive koriste kao istoznačnicu (Dunn i Dunn 1979). Reid (1998) i Alkhatnai (2011) pojašnjavaju razliku prema kojoj se praktični pristupi zadatku i dodirivanje povezuju s taktilnom modalnošću, a pokreti cijelog tijela s kinestetičkom.

Prednost kinestetičkih učenika u razredu je spremnost na aktivnu suradnju s drugim učenicima i učenje putem iskustva. Nedostaci su vidljivi u povremenoj krivoj interpretaciji nastavnikovih usmenih uputa i otežanoj koncentraciji pri čitanju opširnijih tekstova u sjedećem položaju. Također posvećuju manje pozornosti detaljima, osobito ako su predočeni u pisanom obliku. Sukladno opisu, učenike s naglašenim kinestetičkim stilom učenja mogu privući zanimanja koja ne zahtijevaju statičnost i dugotrajan rad za stolom. Odabiru profesije sportaša, osobnog trenera, mehaničara, poljoprivrednika.

Tablica 4. Savjeti za nastavnike i kinestetičke učenike

SAVJETI ZA UČENIKE	SAVJETI ZA NASTAVNIKE
<ul style="list-style-type: none"> • učite ponavljajući glasno, izvodeći različite pokrete, hodajući • u situacijama kada hodanje ili tapkanje prstima (nogom) ometa rad pokušajte stiskati tenisku ili stres lopticu • ako učenje za stolom ne daje rezultate izmijenite položaj • pokušajte učiti s glazbom u pozadini • za vrijeme učenja pravite češće, kraće odmire • izrazite se plesom, pokretom, sportom ili glumom 	<ul style="list-style-type: none"> • ne inzistirajte na mirnom sjedenju tijekom cijelog nastavnog sata ako ne remeti druge • povežite pokret s konceptima koje poučavate • omogućite izmjene aktivnosti i praktičnu primjenu naučenoga • uvedite kraće stanke od 30 sekundi • omogućite istraživački pristup nastavnom sadržaju • podijelite predavanja na manje dijelove (u pravilu razgovarati s učenicima onoliko minuta kolika je njihova dob, npr. 10 min s desetogodišnjacima) • uvedite skupne diskusije i kooperativno učenje • omogućite slušanje glazbe uz aktivnost, kada je to moguće • koristite se markerima u boji, flomasterima i bojicama kako biste naglasili ključne točke na bijeloj ploči ili ploči s listovima • vodite učenike kroz vizualizaciju kompleksnog zadatka • omogućite učenicima prijenos informacije iz tekstnog oblika u drugi medij, npr. tipkovnicu ili tablet.

Materijali i strategije za efikasnije poučavanje kinestetičkih učenika i praktičnu primjenu u nastavi mogu uključivati:

- laboratorij (fonetske vježbe)
- eksperimente (istraživanja)
- terensku nastavu i studijska putovanja (šetnje u prirodi i vođenje dnevnika / pisanje priča o onome što ste opazili)
- fizička pomagala (prezentacija i uvježbavanje vokabulara, kulturološki sadržaj)
- aplikacije
- primjere iz stvarnog života
- metode pokušaja i pogrešaka
- glumu, snimanje filma/videouradaka
- projekte
- eksperimente
- kretanje prostorijama/prostorom i prikupljanje informacija, lov na blago (engl. *Scavenger Hunt*)
- umne mape
- pantomimu
- demonstraciju govora (pojednostavljeno objašnjavanje teme uz pokazivanje)
- igre mekanom lopticom
- plastelin (engl. *Play-Dough*).

Poželjno je izbjegavati dugotrajno sjedenje za stolom, pasivno promatranje bez sudjelovanja, dugotrajno čitanje i pisanje i objašnjavanje apstraktnih koncepata bez konkretnih primjera.

Iako većina učenika informacije prima koristeći se svim četirima gore opisanim modalitetima, većina nas ima izraženije sklonosti prema jednom ili dvama. Sousa (2006) poziva nastavnike na razumijevanje ponašanja učenika s različitim opažajnim preferencijama i ukazuje na sklonost nastavnika poučavanju na način na koji su i sami bili poučavani. Time bismo donekle mogli objasniti zašto mnogi učenici imaju problema s usvajanjem znanja kod jednog nastavnika, ali ne i kod drugog. Pravilno interpretiranje učeničkog obrasca ponašanja na satu, kao što su nedostatak motivacije i dosada, ukazuju na neprimjerene tehnike poučavanja ili vrednovanje samo jednog modaliteta. Učionica obogaćena različitim tehnikama poučavanja uz prisutnost svih četiriju modaliteta, mjesto je potencijalno kvalitetnog učenja. Tablica 5 pokazuje uobičajene pokazatelje uspješnog poučavanja svih učenika, bez obzira na to kojem od četiriju modaliteta pripadaju. Unatoč nužnoj prilagodbi nastavnika, to nipošto ne znači da treba svakodnevno izrađivati posebne nastavne materijale za pojedine učenike, nego da bi tijekom čitavog nastavnog procesa pojedincima trebali ponuditi različite strategije i metode koje odgovaraju raznovrsnim stilovima učenja.

Tablica 5. *Pokazatelji uspješne nastave*

NAČIN VREDNOVANJA	POKAZATELJ USPJEHA
Vrijeme poučavanja	slijedi se ritam rada mozga, za učenike srednjih škola oko 15 minuta upute, nakon čega slijedi 5 - 10 minuta rada na zadacima, za učenike osnovnih škola, nakon 10-ak minuta upute, primjenjuje se naučeno
Nastavne pripreve	ukazuju na mogućnost stajanja i kretanja učenika, odlazak na terensku nastavu i istraživanje okoliša
Nastavne pripreve	uključuju raznovrsnu primjenu vizualnih materijala
Učenički projekti	ukazuju na mogućnost izbora između vizualnog, auditivnog i kinestetičkog učenja
Nastavna praksa	svako novo poučavanje radi se u skladu s preferiranim modalitetom učenika

Izvor: Walker Tileston (2010: 34)

5. Odnos između stilova učenja i stilova poučavanja

Kao što učenici imaju jedinstveni stil učenja, nastavnici imaju vlastiti stil poučavanja. Pojam stilovi poučavanja odnosi se na ponašanje nastavnika u razredu i njegova vjerovanja, ali ne nužno i na jedinstvenu metodu i tehniku poučavanja (Cooper 2001). Stilovi poučavanja utječu na način na koji nastavnici komuniciraju s učenicima, prenose

informacije i organiziraju nastavu. Većina autora (npr. Palos i Maricutoiu 2006, Peacock 2001) nudi slične definicije prema kojima stilovi poučavanja obuhvaćaju nastavnikov prirodni, uobičajeni i omiljeni način organiziranja nastave i predstavljanja novih informacija učenicima. Usko su povezani s nastavnikovim osobnim iskustvom, vjerovanjima i informacijama o kulturi iz koje potječe. O vrstama stilova poučavanja više se govori u poglavlju *Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okruženje*.

Brojni su autori (Chu 1997, Oxford i sur. 1992) uočili i uzročno-posljedičnu vezu između nastavnikova osobnog stila učenja i preferiranog stila poučavanja. Dok jedni podržavaju nužnost kompatibilnosti, drugi je odbacuju zagovarajući uvođenje različitih metoda i tehnika poučavanja, bez obzira na stilove učenja učenika (Alkhatnai 2011). No, učenici i nastavnici pod stalnim su utjecajem međusobnih očekivanja i načina ponašanja. O samom ponašanju nastavnika, načinu organizacije nastavnog procesa i načinu prenošenja informacija ovise kognitivni i emocionalni uspjeh učenika (Fisher i sur. 1998). Imajući u vidu brojne stilove poučavanja i još brojnije stilove učenja, postavlja se pitanje kako pristupiti planiranju nastavnog sata i kako se prilagoditi različitim razrednim kontekstima. Vodeći se istim pitanjem, Alkhatnai (2011) predstavlja tri moguća pristupa rješenju problema:

1. usklađenost – pristup predlaže identifikaciju učenikova individualnog stila učenja i nastavnikovu prilagodbu vođenu učenikovim preferencijama
2. neusklađenost – pristup predlaže identifikaciju učenikova individualnog stila učenja, a potom osmišljavanje aktivnosti i uputa koje su u potpunoj suprotnosti s učenikovim preferencijama, s ciljem ojačavanja učenikovih slabijih stilova učenja
3. pristup ne podrazumijeva identifikaciju učenikova individualnog stila učenja, već uputu koja će uključivati različite metode u skladu s preferiranim stilom učenja većine, ako ne i svih učenika.

Zagovornici prvog pristupa (npr. Dunn i Dunn 1979, Felder i Silverman 1998, Oxford i sur. 1992) tvrde da usklađenost stilova učenja i poučavanja u kontekstu učenja stranih jezika poboljšava školski uspjeh i utječe na stavove i ponašanja učenika. Suprotno tomu, neusklađenost može dovesti do ozbiljnih posljedica: dosade, nepažnje na satu, loših rezultata na testovima kod učenika te propitivanje vlastitih kompetencija kod nastavnika. Nadalje naglašavaju da to ne podrazumijeva stalnu primjenu modaliteta koji preferiraju učenici, već uravnoteženu primjenu različitih metoda i uputa. Pritom nude sljedeće tehnike poučavanja: motivirajte učenje, ravnomjerno prenosite konkretne i konceptualne informacije, ponudite strukturirane i otvorene tipove zadataka, koristite vizualna sredstva, mehaničke i varijacijske drilove, kombinirajte refleksivne i aktivne zadatke, organizirajte rad u skupinama i ravnomjerno koristite induktivnu i deduktivnu prezentaciju materijala. Od ponuđenih tehnika, ne koriste sve, već promišljenim odabirom one za koje nastavnik smatra da bi bile najprimjerenije i najučinkovitije.

Znanstvenici koji preferiraju drugi pristup (npr. Felder 1995) tvrde da neusklađenost stilova potiče učenike na prevladavanje vlastitih slabosti i unosi fleksibilnost u proces

učenja. Drugi pak autori zagovaraju ovaj pristup zbog potpuno drugog razloga. Naime, tvrde da bi usklađenost mogla razviti dosadu i nedjelotvornost kod učenika. Nasuprot tomu, neusklađenost potiče razvoj drugih vještina koje bi učenicima mogle biti od koristi ne samo u razredu, već i u budućem radnom okruženju koji ne mora nužno biti u skladu s njihovim stilovima učenja.

Treća skupina znanstvenika (Manner 2001, Oxford i Anderson 1995) podržava ideju uravnoteženog pristupa i prilagodbi svim stilovima učenja, bez potrebe njihove prethodne identifikacije. Manner (2001) temelji svoje argumente na brojnim poteškoćama u individualiziranom pristupu u nastavi i činjenici da su stilovi učenja relativno nepromjenjivi.

U inkluzivnom se razredu pred nastavnike postavljaju zahtjevni izazovi koji vrlo često izazivaju stres i nisu realni. Ključno rješenje nastavnici vide u pomnom planiranju i promišljenoj pripremi nastavnih materijala, zadataka i sredstava koji će biti prilagođeni učenicima različitih stilova učenja. Reid (2005: 84), citirajući Keefe (1991), predlaže sljedeće korake u planiranju uspješnog poučavanja:

1. utvrdite individualne stilove učenika
2. oblikujte razredne ili skupne sklonosti
3. odredite jake strane i slabosti
4. provjerite sadržaj predmeta i izdvojite područja koja bi mogla predstavljati problem manje vještim učenicima
5. analizirajte prethodni uspjeh učenika (testove znanja, testove vještina, portfolio) i pokušajte identificirati problematične obrasce koji mogu utjecati na manjkavosti u razvoju i primjeni kognitivnih vještina
6. poboljšajte slabije razvijene kognitivne vještine
7. procijenite uspješnost trenutnih metoda poučavanja i odlučite jesu li primjerene ili zahtijevaju više fleksibilnosti
8. izmijenite radnu okolinu i potaknite iskustveno učenje.

Nastavnikova opažanja, stil poučavanja i poznavanje učenikovih stilova učenja kao preduvjeta preuzimanja vlastite odgovornosti za učenje, osnova su uspješnog poučavanja. Značajan problem nastavnicima koji su zainteresirani za takav pristup poučavanju predstavlja činjenica da je „područje” stilova učenja prilično rascjepkano. Rezultati brojnih istraživanja oprečni su i često zbunjujući, i za nastavnike i za učenike. Profili stilova učenika tako ukazuju na stereotipne podjele, ograničavajuće potencijale ili pogrešne procjene. Stoga je zadatak nastavnika pažljivo pristupiti njihovu identificiranju i analizi. Slijedeći načela nekih istraživača (Given i Reid 1999, Zhou 2011), donosimo opće smjernice namijenjene nastavnicima za uspješniji pristup poučavanju stilova učenja:

- prihvatite prednosti učenikovih jedinstvenih stilova učenja
- pomozite učenicima osvijestiti kako iskoristiti prednosti i poboljšati školski uspjeh
- potaknite učenike na razvijanje dodatnih stilova učenja

- osmislite strukturirane nastavne pripreve u skladu s interesima učenika i sadržajem nastavnog predmeta
- pripremite dobro osmišljene i primjerene nastavne materijale
- naučite učenike refleksivno razmišljati o učenju
- potaknite učenike na preuzimanje inicijative i rizika
- naučite učenike kako voditi evidenciju o vlastitom napretku
- pratite učenikov rast i razvoj
- prilagodite se po potrebi kako biste osigurali postignuće svakog djeteta
- omogućite ravnotežu između konkretnih informacija i apstraktnih koncepata
- koristite vizualne materijale za vrijeme i nakon usmene prezentacije
- omogućite učenicima dovoljno vremena za promišljanje i rad na problemu
- pokušajte implementirati aktivnosti koje uključuju učenikova osjetila na različite načine
- motivirajte učenike na učenje primjenjujući novi sadržaj u kontekstu koji je učenicima blizak.

6. Zaključak

Unatoč povremenim teorijskim i metodološkim osporavanjima, područje stilova učenja nastavlja privlačiti pozornost istraživača u obrazovanju i ukazuje na pedagoške vrijednosti njihove primjene u praksi. Uspješno poučavanje u svakom je trenutku podrazumijevalo nastavnikovu educiranost i primjenu adekvatnih metoda uz uvažavanje učenikovih sklonosti i potencijala. Poznavanje različitih stilova učenja, višesenzorni pristup i usklađivanje metoda i sadržaja rada, ključne su vještine dobrog nastavnika i preduvjet uspješnog učenja učenika. Veće zanimanje za stilove učenja omogućuje kreativniji pristup realizaciji nastave i višu kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. U suvremenoj nastavi, u kojoj se težište pomiče prema prirodnom, iskustvenom i suradničkom učenju, svijest o povezanosti stilova učenja i stilova poučavanja preduvjet je intenzivnije komunikacije osnažene korištenjem različitih kanala za unošenje podataka. U nastavi stranih jezika, koja kao svoje krajnje ciljeve postavlja razvoj jezičnih vještina i uspješnu komunikaciju, primjena nastavnih metoda različitih profila dominacije čine posao poučavanja stimulativnijim, a učenje kvalitetnijim.

Literatura

- Alkhatnai, Mubarak (2011). *Learning Styles of EFL Saudi College-Level Students in Online and Traditional Educational Environments*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Indiana University of Pennsylvania.
- Allport, Gordon Willard (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bissell, Joan, White, Sheldon i Zivin, Gail (1971). Sensory modalities in children's learning. U Lesser, Gerald S. (ur.), *Psychology and Educational Practice*. Scott, Foresman, & Company, 130-155.

- Briggs, Myers Isabel (1962). *Manual: The Myers-Briggs Type Indicator*. Consulting Psychologists Press.
- Cassidy, Simon (2004). Learning Styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419–444.
- Chu, Meiyang (1997). *Asian-Chinese students' learning in New Zealand secondary schools*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. University of Waikato.
- Coffield, Frank, Moseley, David, Hall, Elaine i Ecclestone, Kathryn (2004). *Should We Be Using Learning Styles? What Research Has to Say to Practice*. Learning and Skills Research Centre.
- Cooper, Thomas C. (2001). Foreign language teaching style and personality. *Foreign Language Annals*, 34(4), 301–317.
- Dierking, Lynn (1991). Learning theory and learning styles: An overview. *The Journal of Museum Education*, 1(16), 4–6.
- Dilts, Robert B. (2016). *What is NLP?* http://www.nlp.com/NLPU_WhatIsNLP.html (18. 3. 2021.).
- Dörnyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan i Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Zoltan i Skehan, Peter (2006). Individual differences in second language learning. U Doughty, Catherine J i Long, Michael H. (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, 589–630.
- Dryden, Gordon i Vos, Jeannette (2001). *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Educa.
- Dunn, Rita i Dunn, Kenneth J. (1978). *Teaching Students Through their Individual Learning Styles*. Reston Publishing Company.
- Dunn, Rita S. i Dunn, Kenneth J. (1979). Learning styles/teaching styles: should they... can they... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238–244.
- Dunn, Rita S., Dunn, Kenneth J. i Price, Gary E. (1975). *The Learning Style Inventory*. Price Systems.
- Dunn, Rita i Griggs, Shirley A. (2000). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Bergin & Garvey (pretsak Greenwood Publishing Group).
- Ellis, Rod (2000). *The Study of Second Language Acquisition*. OUP.
- Felder, Richard M. (1993). Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*, 23(5), 286–90.
- Felder, Richard M. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.
- Felder, Richard M. i Silverman, Linda K. (1998). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–81.
- Fisher, Darrel, Fraser, Barry i Kent, Harry (1998). Relationships between teacher - student interpersonal behavior and teacher personality. *School Psychology International*, 19(2), 99–119.
- Fleming, Neil D. (1987). *VARC Inventory*. <https://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/> (18. 3. 2021.).

- Fleming, Neil (2001). *VARK - Multimodal Study Strategies*. Fleming.
- Fleming, Neil (2006). *Teaching and Learning Styles VARK strategies*. Fleming.
- Fleming, Neil D. i Mills, Colleen (1992). „Not another inventory, rather a catalyst for reflection.” *To improve the academy*, 11(1), 137–155.
- Given, Barbara K. i Reid, Gavin (1999). *Learning Styles: A Guide for Teachers and Parents*. Red Rose Publications.
- Grgić, Ana i Kolaković, Zrinka (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 9(1), 78–96.
- Hannaford, Carla (2008). *Očima i ušima, rukama i nogama*. Ostvarenje.
- Hewitt, Des (2003). *Understanding Effective Learning. Strategies for the Classroom*. Bell and Bain.
- Honey, Peter i Mumford, Alan (1982, 1992). *The Manual of Learning Styles*. Peter Honey.
- Jensen, Eric, Marušić Iris i Šoljan, Nina (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
- Joy, Simy i Kolb, David (2009). Are there cultural differences in learning style?. *International journal of intercultural relations*, 33(1), 69–85.
- Keefe, James W. (1987). *Learning Style: Theory and Practice*. National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, James W. i Ferrel, Barbara G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational leadership*, 48(2), 57–61.
- Kinsella, Kate (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. U Reid, Joy (ur.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle, 170–194.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Manner, Barbara M. (2001). Learning styles and multiple intelligences in students: getting the most out of your students' learning. *Journal of College Science Teaching*, 30(6), 390–393.
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Understanding Language Series. Hodder Education.
- Oxford, Rebecca (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271–278.
- Oxford, Rebecca L. i Anderson, Neil J. (1995). State of the art: A crosscultural view of language learning styles. *Language Teaching*, 28(49), 201–215.
- Oxford, Rebecca L., Holloway, Mary Evelyn i Horton-Murillo, Diana (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439–456.
- Palos, Ramona i Laurentiu Maricutoiu (2006). *The Impact of Teacher's Thinking and Learning Styles Upon His/Her Teaching Style*. West University of Timisoara.
- Peacock, Matthew (2001). Match or Mismatch? Learning Styles and Teaching Styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (1), 1–20.
- Pritchard, Alan (2009). *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. Routledge.
- Reid, Gavin (2005). *Learning Styles and Inclusion*. Paul Chapman Publishing.

- Reid, Joy M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Reid, Joy M. (1995). Preface. U Reid, Joy M. (ur.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle & Heinle, viii-xvii.
- Reid, Joy M. (ur.). (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Prentice Hall Regents.
- Riding, Richard J. i Buckle, Christopher F. (1990). *Learning Styles and Training Performance*. Training Agency.
- Riding, Richard i Rayner, Stephen (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding the Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers.
- Sousa, David A. (2006). *How the Brain Learns* (3. izdanje). Corwin.
- Sternberg, Robert J. i Zhang, Li-fang (ur.). (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sunko, Esmeralda (2008). Pedagoške vrijednosti poznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik: časopis za pedagojski teoriju i praksu*, 4(3), 297-310.
- Vijeće Europe (2007). *EPONAJ* (Europski portfolio za nastavnike jezika). (Prijevod s engleskog: Sandra Mardešić).
- Walker Tileston, Donna E. (2011). *10 Best Teaching Practices*. Corwin A SAGE Company.
- Zhou, Mai (2011). Learning styles and teaching styles in college English teaching. *International Education Studies*, 4(1), 73-77.

MOTIVACIJA I DRUGI AFEKTIVNI ČIMBENICI U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Manuela Karlak

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti što je motivacija i navesti obilježja motiviranog učenika
- objasniti odnos motivacije i učenja stranog jezika
- navesti najvažnije smjerove istraživanja motivacije u okviru učenja i usvajanja stranih jezika
- opisati motivacijske strategije kojima se nastavnici stranih jezika mogu koristiti u radu s učenicima
- objasniti ulogu ostalih afektivnih čimbenika (stavova i vjerovanja, atribucija, samopouzdanja, straha od jezika, spremnosti na komunikaciju i dosade) u nastavi stranih jezika

1. Uvod

U usvajanju stranih jezika jednu od ključnih uloga nedvojbeno ima **motivacija** (engl. *motivation*, njem. *Motivation*). Iako se smatra vrlo neopipljivim pojmom, koji je stoga teško definirati i mjeriti, motivacija je jedan od čimbenika iz skupine individualnih razlika među učenicima kojem je u istraživačkom smislu posvećeno najviše pozornosti. To zanimanje za motivaciju i dalje ne jenjava ni među istraživačima ni među nastavnicima. Mogući je razlog tomu iznimno velika praktična primjenjivost rezultata provedenih znanstvenih istraživanja u nastavi stranih jezika. Vrijednost se motivacije u tom smislu ponajprije očituje u činjenici da se na nju može djelovati, tj. motivacija se može razvijati i mijenjati, osobito podizanjem kvalitete poučavanja, što je čini važnim saveznikom nastavnika u njihovim svakodnevnim nastojanjima da održe zanimanje učenika za dugotrajni proces učenja stranih jezika. Stoga će u ovom poglavlju najviše pozornosti biti posvećeno motivaciji, ali bit će riječi i o drugim afektivnim čimbenicima i njihovoj ulozi u učenju i poučavanju stranih jezika.

2. Motivacija za učenje stranog jezika

Unatoč tomu što je pitanje značenja i raspona pojma motivacije još uvijek nerazriješeno, znanstvenici se ipak slažu u tome da se motivacija odnosi na smjer i razmjere ljudskog ponašanja, tj. na izbor određenog postupka, ustrajnost i ulaganje truda. Drugim riječima, motivacija je odgovor na pitanja: (1) zašto ljudi odlučuju učiniti nešto, (2)

koliko su dugo spremni ustrajati u toj aktivnosti i (3) koliko truda će uložiti u određenu aktivnost (Dörnyei 2001a, Dörnyei i Ushioda 2011). Dakle, motivacija je skup motiva odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja (Medved Krajnović 2010). Motivacija se određuje i kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Petz 1992 u Vizek Vidović i sur. 2003). Slično tomu Williams i Burden (1997: 120) motivaciju definiraju kao stanje kognitivne i emocionalne pobude koja dovodi do svjesne odluke o djelovanju i koja uzrokuje razdoblje održavanja intelektualnog i/ili tjelesnog napora kako bi se ostvario prethodno postavljeni cilj ili ciljevi.

Zoltán Dörnyei, jedan od najuglednijih istraživača motivacije u svijetu, smatra da motivacija pruža primarni poticaj za početak učenja jezika, a potom i pogonsku silu koja pomaže učeniku da izdrži dugotrajan i nerijetko dosadan proces učenja te ističe da svi ostali čimbenici uključeni u ovladavanje drugim jezikom pretpostavljaju motivaciju (Dörnyei 2005, Dörnyei i Ryan 2015). Motivaciju za učenje stranog jezika možemo opisati kao jedinstven pojam – jer jezik nije kao svaki drugi školski predmet – i kao složen pojam – jer je i jezik sam po sebi kompleksan. Naime, jezik je istodobno: (1) *komunikacijski sustav kodiranja* koji se može poučavati kao školski predmet, (2) *integralni dio identiteta pojedinca* uključen u gotovo sve mentalne aktivnosti te (3) *najvažniji kanal društvene organizacije* duboko ukorijenjen u kulturu određene zajednice (Dörnyei 1998: 118). Jasno je stoga da je motivacija za učenje inog jezika višedimenzionalan konstrukt koji, pored kontekstualne i kognitivne, sadržava osobnu i društvenu dimenziju.

Vrlo utjecajno društveno-psihološko viđenje motivacije zastupa Gardner (1985a). On naglašava važnost stavova prema govornicima i društvenoj zajednici ciljnog jezika koji će utjecati na uspješnost učenika u ovladavanju jezikom jer drugi ili strani jezik uvijek sa sobom nosi i određeni društvenokulturni prizvuk, bilo u obliku stavova prema određenom jeziku ili njegovim govornicima, kulturnih stereotipa ili geopolitičkih nazora. Prema Gardneru (1985a, 2010) motivacija ima kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu komponentu, tj. kombinacija je truda, želje da se postigne cilj učenja jezika i pozitivnih stavova prema učenju jezika, a učenik je doista motiviran kada su njegova želja da postigne cilj i pozitivni stavovi prema cilju povezani s ulaganjem truda.

Što su, dakle, obilježja motiviranog učenika? Prema Gardneru (2010: 8) motiviran će učenik uložiti trud da bi ostvario svoj cilj i bit će ustrajan u tome. Pored toga imat će jaku želju za ostvarenjem cilja, uživat će u aktivnostima koje će ga do toga dovesti i imat će očekivanja glede vlastitih uspjeha i neuspjeha. Kada postigne uspjeh, motivirani će učenik pokazati samopouzdanje kao rezultat svojih postignuća. Naposljetku, motivirani će učenik imati jasne razloge, tj. motive za svoje ponašanje.

Novija viđenja motivacije naglašavaju psihološki proces identifikacije unutar slike o sebi, a motivacija se definira kao želja pojedinca da ostvari idealnu jezičnu sliku o sebi i

to na način da smanji razliku između postojećih i idealnih slika o sebi. Jačina će motivacije pritom ovisiti o sposobnosti učenika za razvijanje istaknute vizije sebe kao kompetentnog i uspješnog korisnika jezika (v. Csizér i Dörnyei 2005, Dörnyei 2005, Dörnyei i Ushioda 2011). O ovoj će teoriji nešto više riječi biti kasnije.

Unatoč različitim shvaćanjima pojma motivacije, postoji suglasnost oko pitanja iznimno važne uloge motivacije u procesu ovladavanja drugim jezikom, osobito jer se radi o čimbeniku nad kojim učenik ima određenu kontrolu i koji mu ujedno omogućuje da premosti neke druge nedostatke (npr. nepovoljne uvjete učenja ili nižu razinu jezične nadarenosti) te na taj način uspješno razvija komunikacijsku kompetenciju u ciljnom jeziku. Drugim riječima prevladava shvaćanje motivacije prema kojem pojedinac ima proaktivnu ulogu, tj. sposobnost nadzora vlastitog djelovanja i okoline, odnosno upravljanja vlastitom motivacijom.

Prevladava mišljenje da je uspješan učenik ujedno i motiviran učenik. Međutim nerijetko se u literaturi postavlja pitanje je li motivacija uzrok ili posljedica učenja. Kako zbog složenosti fenomena i isprepletenosti s brojnim drugim čimbenicima provedena istraživanja na ovo pitanje još nisu dala jednoznačan odgovor, smatra se da je njihov utjecaj uzajaman. Visoka razina motivacije pritom potiče učenje, no istodobno percipirani uspjeh u ostvarivanju inojezičnih ciljeva može pomoći održati postojeću ili potaknuti novi vid motivacije (Ellis 2008: 686). Pored toga, prevladava mišljenje da je odnos motivacije i učenja ciklički. Pozitivan ciklički odnos prisutan je u slučaju kada visoka motivacija dovodi do visokog postignuća, što pak dovodi do visoke motivacije, i tako u krug. Kod negativnog cikličkog odnosa riječ je o slaboj motivaciji koja rezultira slabim postignućem, što pak dovodi do slabe motivacije (Dörnyei i Ushioda 2011). Iako se cikličko viđenje toga odnosa čini vrlo logičnim i jednostavnim, treba imati na umu da je odnos motivacije i uspjeha, odnosno razine komunikacijske kompetencije neizravan. To znači da će visoka motivacija potaknuti učenika da se prihvati raznih aktivnosti učenja koje će dovesti do uspjeha u učenju. Drugim riječima, motiviran je učenik spreman uložiti trud kako bi ostvario svoje ciljeve učenja. Ishod učenja pritom će ovisiti i o brojnim drugim čimbenicima poput uporabe primjerenih strategija učenja, jezične nadarenosti, uvjeta učenja i sl. Svakako treba istaknuti i ulogu nastavnika koji, osobito u početnim fazama učenja, učenicima treba omogućiti doživljaj uspjeha i koji će kvalitetnim poučavanjem pridonijeti razvoju pozitivnog cikličkog odnosa motivacije i komunikacijske kompetencije.

2.1. Istraživanja motivacije za učenje stranog jezika

Motivacija se u okviru ovladavanja inim jezikom sustavno istražuje već dugi niz godina, a pogledom unatrag uočavaju se tri ključne etape. Prva je etapa sociopsihološka koja obuhvaća razdoblje od 1959. do 1990. godine i čiji je glavni predstavnik Gardner sa svojim suradnicima u Kanadi. Uslijedila je kognitivno-situativna etapa, tijekom 1990-ih, koja obuhvaća radove utemeljene u kognitivnim teorijama u psihologiji obrazovanja.

Treća je etapa sociodinamična i traje od 2000. godine do danas, a težište stavlja na fluktuacije u motivaciji te na pitanje kako motivacija nastaje interakcijom između pojedinaca i konteksta. Začetnici i ključni predstavnici ove etape u istraživanjima motivacije su Dörnyei i Ushioda i njihovi suradnici. U nastavku slijedi pregled najvažnijih motivacijskih konstrukata kojima su se znanstvenici bavili u trima navedenim etapama.

A) Sociopsihološka etapa istraživanja motivacije

Kanadski socijalni psiholozi W. Lambert i R. Gardner smatraju se začetnicima u istraživanju motivacije za učenje drugog jezika. Nastojeći rasvijetliti ulogu individualnih razlika među učenicima u ovladavanju drugim jezikom u kontekstu dvojezične Kanade, ti su znanstvenici motivaciju smatrali primarnom silom odgovornom za pospješivanje ili sprječavanje međukulturne komunikacije. Glavno je načelo sociopsihološkog pristupa da stavovi učenika prema određenoj jezičnoj zajednici utječu na uspješnost u ovladavanju tim jezikom (Gardner 1985a). Stavovi i motivacija naime odražavaju aktivnu uključenost učenika u cjelokupni proces ovladavanja drugim jezikom. Najistaknutiji doprinosi istraživanja Gardnera i suradnika jesu: socioedukacijski model ovladavanja drugim jezikom, baterija, odnosno skup testova za mjerenje motivacije i stavova pod nazivom *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) te pojmovi integrativne i instrumentalne motivacijske orijentacije.

Socioedukacijski model usvajanja drugog jezika (engl. *socio-educational model of second language acquisition*, njem. *sozio-educatives Modell des Zweitspracherwerbs*) empirijski je utemeljen model koji je proizašao iz empirijskih istraživanja koja su primjenjivala vrlo opsežnu i detaljno razrađenu bateriju testova za ispitivanje stavova/motivacije. Tzv. AMTB čini jedanaest podtestova (dvanaest kada se mjeri i roditeljska podrška) koji ispituju sljedeće glavne čimbenike: stavovi prema kontekstu učenja, integrativnost, motivacija, strah od jezika i instrumentalnost (v. Gardner 1985b¹). Iako je teorija s vremenom doživjela određene preinake, njezina je srž ostala nepromijenjena: polazi od pretpostavke da se proces ovladavanja jezikom može objasniti dinamičnom međusobnom interakcijom ulaznih čimbenika (bioloških, iskustvenih), individualnih razlika (kognitivnih i afektivnih čimbenika), konteksta učenja (formalnog i neformalnog) te odgojno-obrazovnih ishoda (jezičnih i nejezičnih), pri čemu svi elementi djeluju unutar određene društvenokulturne sredine. Društvenokulturna sredina utječe na proces ovladavanja kulturološki determiniranim vjerovanjima o učenju jezika koja određuju mjeru u kojoj kognitivni i afektivni **čimbenici** utječu na ovladavanje jezikom. Drugim riječima, društvenokulturna sredina putem vjerovanja o učenju jezika neposredno ili posredno utječe na izloženost jeziku, status jezika i učenikovu percepciju važnosti poznavanja jezika (Gardner 1985a). Model je, k tome, dinamičan, jer podrazumijeva da čimbenici individualnih razlika utječu na uspjeh koji, pak, utječe na čimbenike individualnih razlika.

1 Za hrvatsko-englesku inačicu instrumenta v. Gardner i Mihaljević Djigunović (2003).

Gardner (1985a) težište stavlja na afektivne **čimbenike**. Jedan od ključnih konstrukata unutar socioedukacijskog modela pojam je **integrativne motivacije** (engl. *integrative motivation*, njem. *integrative Motivation*) koji podrazumijeva da se ovladavanje inim jezikom odnosi na razvoj komunikacijske kompetencije bliske onoj izvornih govornika, što zahtijeva vrijeme, trud, ustrajnost te poistovjećivanje s jezičnom zajednicom ciljnog jezika (Gardner 2001). Pored motivacije Gardnerov model (2001) ukazuje i na jezičnu nadarenost kao **čimbenik** koji izravno utječe na jezično postignuće, a dopušta i utjecaj drugih čimbenika, primjerice strategija učenja, na jezično postignuće ili pak instrumentalne orijentacije na motivaciju, što upućuje na **instrumentalnu motivaciju** (engl. *instrumental motivation*, njem. *instrumentelle Motivation*). Instrumentalna motivacija podrazumijeva dimenziju praktičnosti ili korisnosti te se odnosi na učenje u svrhu postizanja ciljeva poput bolje ocjene, boljeg zaposlenja i sl.

Gardnerova se teorija često pogrešno svodi na dvije naoko oprečne komponente, integrativnu i instrumentalnu motivaciju, unatoč tome što instrumentalna motivacija nije dio njegove središnje teorije. Iako su integrativno motivirani učenici aktivniji i u formalnom i neformalnom kontekstu učenja i otporniji su na jezično nazadovanje (u najvećoj mjeri pomoću posredujućeg učinka jezične uporabe), Gardner smatra da i instrumentalna motivacija može povoljno djelovati na učenje osobito ako je pritom vođena nekim trajnim ciljem. Štoviše, pozitivne korelacije dvaju koncepata ukazuju da su komplementarni, u smislu da mogu zajedno supostojati u pojedincu, tj. nisu međusobno isključivi. Gardner (2010) ističe da se socioedukacijski model slaže s drugim modelima školskog učenja prema kojima uspjehu prethode sposobnost (inteligencija i jezična nadarenost) i motivacija, dok dodatni konstrukt **integrativnosti** (engl. *integrativeness*, njem. *Integrativität*) ukazuje na važnost otvorenosti pojedinca prema prihvaćanju i preuzimanju obilježja iz drugih kultura kao dio vlastita identiteta. Za ovladavanje inim jezikom na najvišoj razini presudna je integrativna motivacija upravo zbog otvorenosti prema kulturnoj identifikaciji, uz aktivni pristup učenju koji ona podrazumijeva.

Unatoč tomu što je Gardnerova teorija potakla iznimno zanimanje za proučavanje motivacije za ovladavanje inim jezikom, teorija je neminovno bila suočena i s brojnim kritikama koje su se ponajprije odnosile na pitanje primjenjivosti socioedukacijskog modela, osobito konstrukta integrativne motivacije u kontekstima ovladavanja stranim jezikom gdje, za razliku od dvojezične Kanade, nema izravnog kontakta s govornicima određenog jezika. Validacijom međunarodnog AMTB-a (engl. *International AMTB*) u raznim zemljama svijeta, primjerice Hrvatskoj, Poljskoj, Rumunjskoj, Španjolskoj, Brazilu i Japanu, Gardner i suradnici pokazali su da su kanadski i drugi konteksti ovladavanja inim jezikom sličniji nego što se smatralo. Rezultati su istraživanja, naime, potvrdili brojne postavke socioedukacijskog modela pa tako i vezu integrativne motivacije s uspjehom u učenju stranog jezika neovisno o prirodi pojedinog kulturnog konteksta (Gardner 2001, 2010). Istraživanja u Hrvatskoj ukazala su na postojanje triju tipova motivacije za učenje engleskog kao stranog jezika (afektivnu, uporabno-komunikacijsku i

integrativnu motivacijsku orijentaciju) te dvaju izvora demotivacije: nastavnu situaciju i teškoće u učenju (v. Mihaljević 1991, Mihaljević Djigunović, 1998).

Sociopsihološku etapu istraživanja motivacije na području učenja i usvajanja stranog jezika tijekom više od tri desetljeća obilježila je ponajprije Gardnerova teorija i široka primjena njegove baterije testova. Glavne kritike sociopsihološkog pristupa odnose se na činjenicu da takav makropristup, koji težište stavlja na analizu međudnosa društvenih zajednica i kontekstualnih **čimbenika**, pruža premalo uvida u motivaciju za ovladavanje inim jezikom koji bi bili korisni za nastavnike i učenike, tj. nedovoljno pozornosti pridaje učeniku stranog jezika kao pojedincu, kao i rasvjetljavanju razrednog mikrokonteksta (Ushioda 2008, Dörnyei i Ryan 2015). Upravo su navedene manjkavosti nastojali „ispraviti“ znanstvenici koji su djelovali u narednoj, kognitivno-situativno usmjerenoj etapi istraživanja motivacije.

B) Kognitivno-situativna etapa istraživanja motivacije

Kognitivno-situativnu etapu ponajprije karakterizira promjena perspektive u istraživanju motivacije: težište se stavlja na analizu motivacije na razini situacije u stvarnim situacijama učenja, poput razrednog konteksta. U skladu s rezultatima kognitivne revolucije u psihologiji motivacije, temeljni je aspekt motivacije način na koji pojedinac razmišlja o svojim sposobnostima, mogućnostima, potencijalima, ograničenjima, prijašnjim postupcima te o vidovima izvođenja zadatka ili ostvarenja cilja. Novi je pristup stoga više obrazovno usmjeren: cilj je dobivene spoznaje pretočiti u primjenjive praktične implikacije koje bi nastavnicima pomogle pri postizanju i održavanju motivacije za učenje inog jezika. Istraživanja su, primjerice, pokazala da motivacija za ovladavanje inim jezikom u razrednom kontekstu nije statičan konstrukt, nego izrazito složen i dinamičan fenomen pri čemu važnu ulogu imaju situacijski čimbenici poput nastavnika, nastavnih metoda, ocjenjivanja, grupne dinamike i sl. Za razliku od sociopsihološkog razdoblja istraživanja motivacije, sada se pozornost pridaje otkrivanju izvora motivacije kako bi se nastavnicima pružila mogućnost poticanja i usmjeravanja motivacije učenika te se ukazuje na širok spektar psiholoških teorija, na primjer teorije potreba, teorije socijalne kognicije, društveno-kulturne teorije, teorije potkrepljenja i druge, koje bi mogle biti korisne u razvoju novog modela motivacije za učenje inog jezika (Oxford i Shearin 1994, 1996).

Mnoga su istraživanja motivacije (npr. Clément i sur. 1994, Mihaljević Djigunović 1998, Nikolov 1999, Oxford i Shearin 1994) u kognitivno-situativnoj etapi bila usmjerena i na otkrivanje raznih orijentacija/motivacija (drugim riječima razloga) za učenje jezika kako bi se u praktičnom smislu moglo djelovati na izvor motivacije učenika. Istraživanja su pokazala da, pored integrativne i instrumentalne orijentacije, kao razlozi za učenje jezika, mogu djelovati, primjerice, intelektualni poticaj, traženje osobnog izazova, mogućnost isticanja pred prijateljima, razvijanje kulturne tolerancije, putovanje, prijateljstvo,

želja za znanjem, uporaba medija, afektivni tip motivacije koji upućuje na ljubav prema jeziku i drugo, a što ponajprije upućuje na vrlo različite kontekste ovladavanja inim jezikom². Jedna od teorija koja uspješno spaja kognitivni i situativni pristup **teorija je samoodređenja** (engl. *self-determination theory*, njem. *Selbstbestimmungstheorie*) (v. Deci i Ryan 1985, Ryan i Deci 2000). Noels i njezini suradnici (npr. Noels i sur. 1999) proveli su brojna empirijska istraživanja primjene ove teorije kako bi utvrdili odnos orijentacija za učenje stranog jezika s intrinzičnim/ekstrinzičnim motivacijskim komponentama te istražili kako razne razredne aktivnosti utječu na stupanj samoodređenja. Nalazi istraživanja ukazali su na veliku ulogu nastavnika u motivaciji učenika. Naime, učenici su bili manje intrinzično motivirani ako su nastavnike percipirali kao sklone kontroli, odnosno kao one koji ih ne potiču na autonomiju, ili kao nesposobne za davanje konstruktivne povratne informacije. Na temelju svojih istraživanja Noels (2003) predlaže širi konstrukt motivacije koji obuhvaća tri međusobno povezane dimenzije, tj. razloge za učenje jezika: 1) intrinzične (učenje je zabavno, izazovno i sl.), 2) ekstrinzične (vanjski i internalizirani pritisci) i 3) integrativne (pozitivan kontakt s društvenom zajednicom inog jezika te moguća identifikacija s njom). U okviru teorije samoodređenja orijentacije za učenje predstavljaju raspon orijentacija, što znači da se one međusobno ne isključuju. Drugim riječima, učenici mogu istovremeno imati brojne razloge za učenje pri čemu neki mogu biti važniji od drugih, no značajno je pritom da se mogu mijenjati, primjerice stilom poučavanja nastavnika koji pridonosi razvoju autonomije i kompetencije učenika, potičući ga na taj način na upravljanje vlastitim procesom učenja (Noels i sur. 1999).

U tom se kontekstu pobudilo i zanimanje za proučavanje interakcije motivacije i **strategija učenja**. Pokazalo se da je riječ o međusobno vrlo povezanim konceptima. Smatra se da je preduvjet za uporabu strategija motiviranost pojedinca za učenje inog jezika (Dörnyei 1996), tj. motiviran će učenik, primjerice, naučiti više jer će tražiti jezični unos i interakciju na ciljnom jeziku te će ga aktivno obrađivati pomoću strategija učenja (Schmidt i Watanabe 2001).

Važno dostignuće kognitivno-situativne etape predstavljaju istraživanja **motivacije na razini zadatka** (engl. *task motivation*, njem. *Lernaufgaben-Motivation*). Proces učenja može se shvatiti kao niz zadataka koji imaju različitu motivacijsku snagu. Zadaci imaju odlučujući utjecaj na to što će učenik naučiti tijekom nastave jer određuju što će iz ponuđenog unosa postati učenikov prihvata (Mihaljević Djigunović 1998). Zato je iznimno bitno da učenici jezične zadatke doživljavaju kao priliku za povećanje vlastite kompetencije jer će to potaknuti intrinzičnu motivaciju učenika, pri čemu važnu ulogu

2 Novije istraživanje koje su provele Karlak i Šimić (2016) u istočnohrvatskom obrazovnom kontekstu ukazuje na zanimljive kvalitativne razlike u razlozima za učenje kod učenika mlađe školske dobi koji istodobno uče engleski i njemački kao strane jezike, a koji odražavaju snažne globalne i društvene utjecaje na motivaciju i učenje i usvajanje stranog jezika. Primjerice, brojni učenici navode da uče engleski jer ga „skoro svi Zemljani znaju” i jer im koristi u svakodnevnom životu, osobito preko medija, dok se njemački ponajprije uči za daleku budućnost i poboljšanje kvalitete života mogućim zaposlenjem na njemačkom govornom području.

imaju nastavnici koji trebaju poticati svjesnost učenika o procesu učenja kao izvoru motivacije (Ushioda 1996). Malobrojna istraživanja u području učenja i usvajanja stranog jezika pokazuju da primjerice komunikacijski zadaci, poput *online* dopisivanja s izvornim govornicima ciljnog jezika, učenicima omogućuju doživljaj najviše razine tijeka, za razliku od zadatka čitanja naglas i postavljanja pitanja koji su znatno manje motivirali učenike (Egbert 2003). Stoga je uloga nastavnika vrlo važna jer samo pomno razrađenim zadacima može učinkovito djelovati na povećanje motivacije učenika na razini zadatka te stvoriti uvjete za iznimno poželjan doživljaj tijeka, a što će na optimalan način omogućiti unaprjeđenje njihove komunikacijske kompetencije u stranom jeziku.

C) Sociodinamična etapa istraživanja motivacije

Kognitivno-situativni pristup istraživanju motivacije motivaciju određuje kao dinamični konstrukt koji se s vremenom mijenja. Drugi riječima, motivacija se shvaća kao proces. Pritom se fluktuacija motivacije ističe kao bitna karakteristika učenja u okviru formalne nastave. Procesno-usmjereni pristup istraživanju motivacije, kao svojevrsni prethodnik sociodinamičnog pristupa, podrazumijeva da motivacija za učenje stranog jezika u razrednom kontekstu u svom djelovanju prolazi kroz nekoliko vremenskih odsječaka. To su: (1) *predaktivnost* (motivacija odabira – početna etapa u kojoj generirana motivacija vodi do odabiranja cilja ili zadatka), (2) *aktivnost* (izvršna motivacija – etapa održavanja motivacije) i (3) *postaktivnost* (motivacijska retrospekcija – etapa vrednovanja prošlih iskustava koja će odrediti motiviranost za buduće aktivnosti) (Dörnyei i Ottó 1998, Dörnyei 2001a). Bit motivacije kao procesa vrlo dobro opisuje Ushioda (2001:122): „motivacija nije ni uzrok ni rezultat određenih doživljaja učenja, već stalni proces razmišljanja o njima i tumačenja događaja u relevantnim situacijama učenja jezika i s njima povezanim doživljajima te načina na koji takve spoznaje i vjerovanja oblikuju budući angažman u učenju”.

Mali broj empirijskih longitudinalnih istraživanja inojezične motivacije temeljenih na procesnom pristupu potvrđuju promjene u motivaciji. To se ponajprije odnosi na činjenicu da u školskom kontekstu učenja jezika intenzitet motivacije s vremenom slabi (npr. Gardner i sur. 2004, Mihaljević Djigunović i Bagarić 2007) i to poglavito onih komponenti koje se odnose na neposredni kontekst učenja. Iz tog je razloga nužno ponovno istaknuti važnu ulogu nastavnika u održavanju motivacije učenika, o čemu će više riječi biti kasnije. No, naglašava se i proaktivna uloga učenika i to u vidu samomotiviranja, odnosno pozitivnog motivacijskog razmišljanja (Ushioda 1996, 2001). U takvom kognitivnom pristupu motivaciji misaoni procesi učenika ključni su posrednici u određivanju njegova angažmana u učenju. Pritom je bitno održavati pozitivne motivacijske obrasce mišljenja, primjerice razmišljanjem o pozitivnim iskustvima u učenju, te istodobno ne pridavati važnost negativnim iskustvima učenja. Na taj će način učenici steći autonomiju ili motivacijsku samoregulaciju koja će im omogućiti da u procesu učenja upravljaju vlastitom motivacijom (Ushioda 2001).

U hrvatskom kontekstu komparativna istraživanja pokazuju da, pored uloge nastavnika, status pojedinog stranog jezika kao i izvannastavna izloženost pojedinom jeziku pridonose višoj motiviranosti učenika za učenje engleskog u odnosu na učenike njemačkog kao stranog jezika (Karlak 2014, Karlak i Šimić 2016, Mihaljević Djigunović i Bagarić 2007). To se ponajprije dovodi u vezu s dominantnošću engleskog na globalnoj razini te ujedno ukazuje na prožimanje motivacije i društvenog konteksta. Upravo je globalnost i suverenost engleskog jezika u odnosu na druge jezike jedna od temeljnih odrednica sociodinamičnog poimanja motivacije. Engleski se tako u današnje vrijeme smatra jednom od temeljnih kompetencija obrazovanog pojedinca, te se sve više gubi iz vida činjenica tko su govornici engleskog jezika ili pripadnici njegove društvene zajednice. Zbog toga je Dörnyei (2005) smatrao nužnim reinterpretirati Gardnerov pojam integrativnosti u čijem je središtu jedna vrsta psihološke i emocionalne identifikacije. U kontekstima učenja stranog jezika, dakle kao školskog predmeta, u kojima nema mnogo govornika ciljnog jezika u okružju učenika, identifikacija bi se mogla uopćiti na kulturne i intelektualne vrijednosti povezane s jezikom kao i na sam strani jezik. U slučaju engleskog koji je nesporno svjetski jezik ta bi se identifikacija mogla odnositi na jedan kozmopolitski, globalizirani identitet građanina svijeta. Razvoju globalnog identiteta i pripadnosti svjetskoj kulturi kod mladih ljudi širom svijeta znatno pridonosi utjecaj medija, poput televizije ili interneta. Dakle, integracija se u kontekstima učenja stranog jezika najvjerojatnije ne odnosi toliko na stvarnu ili metaforičku „integraciju“ u određenu jezičnu zajednicu koliko više na opći proces identifikacije unutar slike o sebi (Dörnyei i Csizér 2002: 453).

Novo viđenje motivacije koje predlaže Dörnyei odnosi se na povezivanje **samopojmanja** (engl. *self-concept*, njem. *Selbstkonzept*) s djelovanjem pomoću samoregulacijskih mehanizama, primjerice mogućih slika o sebi kao iznimno snažnih poveznica između kognicije i motivacije. Moguće slike o sebi pritom predstavljaju ideju pojedinaca o tome što bi *moгли* postati, što bi **željeli** postati te što se *plaše* da bi mogli postati (Dörnyei 2005: 98), pri čemu će dinamična ravnoteža poželjnih i nepoželjnih slika o sebi dovesti do više motivacije nego ijedna pojedinačna samostalno (Markus i Ruvolo 1989 u Dörnyei 2005). Idealna slika o sebi pritom se odnosi na predodžbe idealnih atributa koje bi netko želio posjedovati (tj. predodžba su nada, aspiracija i želja), a očekivana slika o sebi odnosi se na attribute za koje osoba vjeruje da ih treba posjedovati (tj. predodžba su dužnosti, obveza ili odgovornosti). Ako uspjeh u ovladavanju inim jezikom zauzima značajno mjesto u okviru idealne ili očekivane slike o sebi, pojedinac će biti motiviran da tim jezikom i ovlada. Motivacija, stoga, prema Dörnyeiu (2005: 100) uključuje želju za smanjenjem razlike između aktualne i idealnih ili očekivanih slika o sebi. Ako je razlika dovoljno velika, aktivirat će se samoregulacijske strategije kako bi se ta razlika smanjila što se, pak, često ne događa automatski, nego ovisi o brojnim uvjetima (v. Dörnyei i Ushioda 2011). Sukladno tomu, Dörnyei nudi novo tumačenje pojma integrativnosti i s gledišta samopojmanja ga određuje kao vid idealne slike o sebi specifične za ini jezik, a svoj novi motivacijski konstrukt naziva **inojezičnim motivacijskim sustavom slike o sebi** (engl. *L2 Motivational Self System*, njem. *das L2 motivationale Selbstsystem*). Tri dimenzije,

ujedno i tri izvora motivacije, što ih novi sustav obuhvaća, čine: (1) **idealna jezična slika o sebi** (engl. *ideal L2 self*, njem. *das ideale L2-Selbstbild*) koja se odnosi na vid idealne slike o sebi specifične za određeni jezik, tj. ako želimo postati osobom koja govori tim jezikom, idealno jezično *ja* snažan je motivator za učenje jezika jer smanjuje razliku između stvarnih i idealnih slika o sebi, (2) **očekivana jezična slika o sebi** (engl. *ought-to L2 self*, njem. *das L2-Selbstbild, welches sein sollte*) koja se odnosi na attribute koje bi netko trebao imati, tj. razne obveze, dužnosti ili odgovornosti kako bi se izbjegli mogući negativni ishodi te (3) **iskustvo učenja inog jezika** (engl. *L2 learning experience*, njem. *L2-Lernerfahrung*) koje se odnosi na „izvršne” motive specifične za određenu situaciju povezane s neposrednim kontekstom učenja i iskustvom, primjerice utjecaj nastavnika, kurikul, utjecaj vršnjaka ili doživljaj uspjeha (Dörnyei i Ushioda 2011). Istraživanja (npr. Dörnyei i Ushioda 2009) su potvrdila da najjaču motivacijsku snagu na jezično ponašanje ima upravo idealna jezična slika o sebi, čime je stvoren okvir za tumačenje motivacije u raznim kontekstima učenja, čak i tamo gdje ima vrlo malo kontakta s govornicima određenog jezika ili ga uopće nema, primjerice u tipičnim školskim kontekstima učenja stranog jezika. Moguća praktična implikacija Dörnyeieve teorije odnosi se ponajprije na mogućnost povećanja motivacije učenika, među ostalim, poticanjem učenika na stvaranje, jačanje i održavanje idealne jezične slike o sebi. Iz tog je razloga Dörnyei (2009, Dörnyei i Ryan 2015: 92–93, Dörnyei i Ushioda 2011: 83–84) razradio niz uvjeta koji moraju biti ispunjeni kako bi slika o sebi bila u stanju pokrenuti motivaciju, a time i učinkovito djelovati na ponašanje:

- Željena buduća slika o sebi mora biti *dostupna* učeniku. Iako se to čini očitim, činjenica jest da nema svatko jasne samovodiče.
- Željena slika o sebi mora se *razlikovati* od postojeće (aktualne) slike o sebi. Ako su preblizu jedna drugoj, učenik neće osjećati pravu potrebu za ulaganjem truda kako bi ostvario svoju viziju.
- Buduća slika o sebi mora biti *precizna* i *živa*. Naime, što je željena slika o sebi detaljnija i preciznija, to će biti učinkovitiji pokretač motivacije, i obrnuto.
- Buduću sliku o sebi učenik mora percipirati kao *vjerojatnu*, tj. moguće slike o sebi moraju biti realistične i učenik ih mora percipirati kao nešto dostižno što je u okviru njegove kompetencije kako ne bi ostale samo na razini mašte bez ikakvog motivacijskog odgovora.
- Buduća slika o sebi mora biti *u skladu* s učenikovim društvenim okruženjem, tj. mora biti kompatibilna s drugim postojećim društvenim identitetom i normama.
- Buduću sliku o sebi *ne* bi se trebalo smatrati nečim *olako dostižnim*. Učenik mora biti svjestan činjenice da se moguća slika o sebi neće ostvariti bez značajnog povećanja truda.
- Buduću sliku o sebi potrebno je redovito *aktivirati*, tj. poticati je pomoću raznih podsjetnika ili osobno važnih podražaja kako bi mogla izvršiti utjecaj na ponašanje.

- Buduća slika o sebi trebala bi biti popraćena relevantnim i učinkovitim *proceduralnim strategijama*, primjerice u vidu približnih podciljeva ili specifičnih akcijskih planova, koji će poslužiti kao *putokaz* prema željenom budućem stanju te omogućiti razlikovanje između bitnih budućih slika o sebi i ispraznog sanjarenja ili maštarija.
- Željena buduća slika o sebi trebala bi biti *izjednačena*, odnosno nalaziti se u protuteži s *nepoželjnom slikom o sebi* koje se plašimo iz iste domene. Na taj način negativna slika o sebi i s njom povezane negativne posljedice u slučaju nedostizanja željenog stanja mogu pojačati pozitivne buduće slike o sebi koje će tako postati još učinkovitiji pokretači motivacije.

Iz navedenog proizlazi da je fokus sociodinamičnog poimanja motivacije na motivacijskoj samoregulaciji koja će učenicima, uz primjerenu potporu nastavnika, omogućiti da sami upravljaju vlastitom motivacijom kako bi uspješno ostvarili zacrtane ciljeve učenja. Istraživanja potvrđuju da je moguće poučiti učenike kako da stvore vlastite vizije i održe ih tijekom izazovnog procesa učenja stranog jezika (v. Dörnyei i Kubanyiova 2014).

2.2. Motivacijske strategije u nastavi stranih jezika

Pored već spomenutih **motivacijskih strategija** (engl. *motivational strategies*, njem. *Motivationsstrategien*) koje su usmjerene na stvaranje vizija, odnosno samovodiča unutar slike o sebi, postoje i strategije koje se u većoj mjeri odnose na sam razredni kontekst. U svojoj knjizi *Motivational Strategies in the Language Classroom* Dörnyei (2001b) donosi detaljan opis 35 motivacijskih strategija i tehnika te brojne primjere aktivnosti koje nastavnici mogu primjenjivati u svom radu, a koje ćemo u ovom dijelu samo ukratko prikazati. Zbog izvrsne isprepletenosti teorije i prakse, ta je knjiga mnogo više od suhoparnog priručnika za nastavnike, a jednostavan jezik i određena doza duhovitosti čine ju izrazito privlačnim štivom u kojem će i najzahtjevniji čitatelj – nastavnik svakako pronaći nešto korisno za sebe. No, potrebno je napomenuti da navedene strategije nisu zlatna pravila univerzalne primjenjivosti, nego ih treba sagledati kao prijedloge koji su se dosada pokazali učinkovitim u raznim razrednim kontekstima. Međutim, svaki će nastavnik ovisno o dobi svojih učenika, njihovoj ovladanosti komunikacijskom kompetencijom, veličini razreda, stranom jeziku koji predaje i drugim činiteljima, najbolje znati koje će motivacijske strategije moći primijeniti u radu sa svojim učenicima, a koje ne.

Što su motivacijske strategije? Motivacijske strategije su tehnike koje potiču ponašanje pojedinca prema nekom cilju, a odnose se na one motivacijske utjecaje koji se svjesno izvršavaju kako bi se postigao neki sustavan i trajan pozitivan učinak (Dörnyei 2001b: 28). Sukladno tomu, procesno-usmjereni model motivacije u nastavi obuhvaća četiri međusobno povezane glavne komponente: 1) *stvaranje temeljnih motivacijskih uvjeta*, 2) *generiranje početne motivacije*, 3) *održavanje i očuvanje motivacije* i 4) *poticanje pozitivnog samovrednovanja retrospekcijom*.

Prva komponenta, *stvaranje temeljnih motivacijskih uvjeta*, obuhvaća četiri strategije koje se odnose na a) *primjerena ponašanja nastavnika*, jednu strategiju koja se odnosi na b) *ugodno razredno ozračje gdje vlada potpora i povjerenje* i tri strategije koje se odnose na c) *koheziju unutar razreda s primjerenim grupnim normama*.

Sljedeće četiri strategije odnose se na a) *primjerena ponašanja nastavnika*.

Strategija 1: Pokažite i razgovarajte o svom vlastitom entuzijazmu za nastavne sadržaje, te kako oni utječu na vas.

Preciznije, podijelite s učenicima zašto vas zanima ini jezik i pokažite učenicima da cijenate učenje inog jezika kao smisleno iskustvo koje donosi zadovoljstvo i obogaćuje vaš život.

Strategija 2: Učenje učenika shvatite vrlo ozbiljno.

Preciznije, pokažite učenicima da vam je stalo do njihova napretka, pokažite im da ste mentalno i tjelesno dostupni za sve vezano za školu, imajte dovoljno visoka očekivanja za postignuća vaših učenika.

Strategija 3: Razvijte osobni odnos s vašim učenicima.

Preciznije, pokažite učenicima da ih prihvaćate i da vam je stalo do njih, obratite pozornost i slušajte svakog pojedinog učenika, pokažite im da ste mentalno i tjelesno dostupni.

Strategija 4: Razvijte suradnički odnos s roditeljima učenika.

Preciznije, redovito izvještavajte roditelje o napretku učenika i zamolite ih za pomoć pri izvršavanju određenih zadataka kod kuće.

Sljedeća se strategija odnosi na b) *ugodno razredno ozračje gdje vlada potpora i povjerenje*.

Strategija 5: Stvorite ugodno razredno ozračje gdje vlada potpora i povjerenje.

Preciznije, utemeljite normu tolerancije, potičite preuzimanje rizika i prihvatite pogreške kao dio učenja, u nastavu unesite i potičite humor i potaknite učenike da razrednom okruženju daju svoj osobni pečat sukladno njihovom ukusu.

Strategije 6, 7 i 8 odnose se na c) *koheziju unutar razreda s primjerenim grupnim normama*.

Strategija 6: Potičite razvoj grupne kohezije odnosno povezanosti.

Preciznije, iskušajte i potičite interakciju, suradnički rad i dijeljenje istinskih osobnih informacija među učenicima, na početku nastave koristite aktivnosti za „probijanje leda” odnosno zagrijavanje, redovito prakticirajte rad u malim skupinama gdje se učenici mogu izmiješati, potaknite i ako je moguće organizirajte izvannastavne aktivnosti i izlete. Spriječite pojavu ustaljenog rasporeda sjedenja, uključite aktivnosti koje će dovesti do uspješnog izvršenja grupnih zadataka ili natjecateljske igre u manjim skupinama, promičite izradu grupne legende ili mitologije tako da učenici npr. daju svojoj skupini ime, slogan, osmisle obilježja i rituale i sl.

Strategija 7: Jasno formulirajte grupne norme koje će učenici prihvatiti nakon raspravljanja o njima.

Preciznije, na početku rada s razredom uključite aktivnost koja se odnosi na pravila grupe kako bi se jasno mogle odrediti norme, objasnite važnost normi koje dopuštate i kako one potiču učenje, te zamolite učenike da se s njima slože. Neka učenici daju prijedloge dodatnih pravila i raspravite ih na isti način kao i ona koja ste vi predložili. Neka grupna pravila (i posljedice u slučaju kršenja pravila) budu vidljiva učenicima.

Strategija 8: Neka se grupne norme dosljedno provode.

Preciznije, pobrinite se za dosljedno provođenje utvrđene grupne norme i nemojte dopustiti da kršenja normi prođu nezamijećeno.

Druga komponenta modela, *generiranje početne motivacije*, obuhvaća četiri strategije koje se odnose na *a) poboljšanje stavova i vrijednosti učenika vezanih za jezik* te po jednu strategiju koja se odnosi na *b) povećanje učeničkog očekivanja uspjeha, c) povećanje ciljne usmjerenosti učenika, d) nastavne materijale koji učenicima trebaju biti relevantni i e) stvaranje realnih učeničkih uvjerenja.*

Sljedeće četiri strategije odnose se na *a) poboljšanje stavova i vrijednosti učenika vezanih za jezik.*

Strategija 9: Promičite vrijednosti učenika vezanih za jezik predstavljanjem vršnjačkih uzora. Preciznije, pozovite starije učenike da razgovaraju s vašim razredom o svojim pozitivnim iskustvima, dajte učenicima povratnu informaciju o stajalištima vršnjaka, npr. u obliku razrednih novina ili biltena, povežite učenike s vršnjacima (npr. radom u skupini ili projektnim radom) koji za predmet pokazuju entuzijazam.

Strategija 10: Pojačajte intrinzično zanimanje učenika za proces učenja inog jezika. Preciznije, istaknite i pokažite vidove učenja inog jezika u kojima će učenici zasigurno uživati i pobrinite se da njihovi prvi susreti s inim jezikom budu pozitivno iskustvo.

Strategija 11: Promičite „integrativne” vrijednosti poticanjem pozitivne i otvorene sklonosti prema inom jeziku i njegovim govornicima te općenito prema stranome.

Preciznije, u svoj jezični kurikulum uključite društvenokulturnu komponentu, citirajte pozitivne stavove utjecajnih javnih osoba o učenju jezika, potaknite učenike da sami provedu vlastito istraživanje inojezične zajednice (npr. putem interneta), promičite kontakt s govornicima inog jezika te inojezičnim kulturnim proizvodima.

Strategija 12: Promičite svjesnost učenika o instrumentalnim vrijednostima povezanim sa znanjem inog jezika.

Preciznije, redovito podsjećajte učenike da je uspješno ovladavanje inim jezikom ključno u postizanju vrijednih ciljeva, ponavljajte kakvu ulogu ini jezik ima u svijetu ističući njegovu potencijalnu korisnost za učenike i njihovu zajednicu i ohrabrite učenike da u stvarnim životnim situacijama primijene znanje inog jezika.

Sljedeća se strategija odnosi na *b) povećanje učeničkog očekivanja uspjeha.*

Strategija 13: Povećajte očekivanje uspjeha u učenika u određenim zadacima i općenito u učenju.

Preciznije, pobrinite se da učenici imaju dovoljno pripreme i pomoći, da točno znaju što uključuje uspjeh u zadatku i da na putu do uspjeha ne bude ozbiljnih zapreka.

Strategija 14 odnosi na *c) povećanje ciljne usmjerenosti učenika.*

Strategija 14: Povećajte ciljnu usmjerenost vaših učenika formuliranjem jasnih razrednih ciljeva koje učenici prihvaćaju.

Preciznije, neka učenici odrede individualne ciljeve i razrade zajednički cilj te krajnji ishod prezentiraju pred razredom, s vremena na vrijeme pozornost učenika skrenite na razredne ciljeve te kako će pojedine aktivnosti pomoći u njihovu ostvarenju i neka razredni ciljevi ostanu dostižni i ako je nužno, neka ih učenici ponovno dogovore.

Strategija 15 odnosi se na *d) nastavne materijale koji učenicima trebaju biti relevantni.*

Strategija 15: Pobrinite se da su kurikulum i nastavni materijali relevantni za učenike. Preciznije, istražite i analizirajte potrebe svojih učenika kako biste saznali više o njihovim potrebama, ciljevima i interesima te ih potom ugradite u svoj kurikulum koliko god je to moguće. Povežite nastavne sadržaje sa svakodnevnim iskustvima i pozadinom učenika i zatražite pomoć učenika u osmišljavanju i provedbi nastavnih sadržaja.

Strategija 16 odnosi se na *e) stvaranje realnih učeničkih uvjerenja.*

Strategija 16: Pomozite učenicima u stvaranju realnih uvjerenja u vezi s učenjem jezika. Preciznije, na pozitivan način suočite učenike s mogućim pogrešnim uvjerenjima, očekivanjima i pretpostavkama koje možda imaju te podižite njihovu opću svijest o različitim načinima kako se uče jezici te brojnim čimbenicima koji mogu pridonijeti uspjehu.

Treća komponenta modela, *održavanje i očuvanje motivacije*, obuhvaća tri strategije koje se odnose na *a) učenje koje treba biti poticajno i pružiti užitek*, jednu koja se odnosi na *b) prezentiranje zadataka na motivirajući način*, dvije iz područja *c) postavljanje specifičnih učeničkih ciljeva*, četiri strategije koje se odnose na *d) očuvanje samopoštovanja učenika i jačanje njihova samopouzdanja*, te po jednu iz područja *e) dopuštanje učenicima da zadrže pozitivan društveni imidž*, *f) promicanje suradničkog rada među učenicima*, *g) razvijanje autonomije učenika* i *h) promicanje samomotivacijskih strategija učenja*.

Sljedeće tri strategije odnose se na *a) učenje koje treba biti poticajno i pružiti užitek.*

Strategija 17: Učinite učenje poticajnijim i neka učenici više pritom uživaju tako što ćete prekinuti monotoniju razrednih događanja.

Preciznije, mijenjajte zadatke učenja i druge vidove vašeg nastavnog rada koliko god možete, u svom razredu usredotočite se na motivacijski tijek, a ne samo informacijski, i povremeno učinite nešto neočekivano.

Strategija 18: Učinite učenje poticajnim i zabavnim za učenike tako što ćete zadatke učiniti privlačnijima.

Preciznije, učinite zadatke izazovnim, sadržaj zadataka učinite privlačnijim na način da ih prilagodite prirodnim interesima učenika ili uključivanjem novih, intrigantnih, egzotičnih, duhovitih, natjecateljskih ili maštovitih elemenata. Zadatke učinite osobnima i izaberite zadatke koji dovode do opipljivog, gotovog proizvoda (npr. poster, radijski program, brošura, umjetničko djelo i sl.).

Strategija 19: Učinite učenje poticajnim i zabavnim za učenike tako što ćete ih zatražiti da budu aktivni sudionici zadataka.

Preciznije, izaberite zadatke koji iziskuju mentalno i/ili tjelesno uključivanje svakog sudionika te za sve učenike razradite specifične uloge i personalizirane zadatke.

Strategija 20 odnosi se na *b) prezentiranje zadataka na motivirajući način.*

Strategija 20: Prezentirajte i izvodite zadatke na motivirajući način.

Preciznije, objasnite svrhu i korisnost zadatka, utražite glad učenika za sadržajem zadatka i pružite primjerene strategije za izvršenje zadatka.

Sljedeće dvije strategije odnose se na *c) postavljanje specifičnih učeničkih ciljeva.*

Strategija 21: U svom razredu koristite metode postavljanja ciljeva.

Preciznije, potaknite učenike da si izaberu specifične, kratkoročne ciljeve te naglasite rokove za ostvarenje ciljeva te pružajte kontinuiranu povratnu informaciju.

Strategija 22: Sa svojim učenicima koristite metodu potpisivanja ugovora kako bi njihova posvećenost cilju postala službenom.

Preciznije, razradite detaljan pisani dogovor s pojedinim učenicima, ili cijelim razredima, koji jasno određuje što će učenici učiti i kako, te načine na koje ćete im pomoći i nagraditi ih. Nadalje, nadzirite napredak učenika i pobrinite se da se obje strane pridržavaju detalja ugovora.

Sljedeće četiri strategije odnose se na *d) očuvanje samopoštovanja učenika i jačanje njihova samopouzdanja.*

Strategija 23: Redovito pružajte učenicima doživljaje uspjeha.

Preciznije, omogućite mnogo prilika za uspjeh u nastavi jezika, prilagodite razinu težine zadatka sposobnostima učenika, a zahtjevni zadaci neka budu u protuteži s onima koji su rješivi. Izradite testove u kojima će težište biti na onome što učenici znaju i mogu odraditi te uključite i mogućnosti poboljšanja odnosno popravka lošije ocjene.

Strategija 24: Gradite samopouzdanje učenika redovitim ohrabivanjem.

Preciznije, privucite pozornost učenika na njihove jake strane i sposobnosti te pokažite učenicima da vjerujete u njihov trud koji ulažu u učenje i sposobnost izvršenja zadataka.

Strategija 25: Pomozite učenicima smanjiti strah od jezika tako što ćete ukloniti ili smanjiti izvore straha u razrednom okruženju.

Preciznije, izbjegavajte društvene usporedbe, čak i na suptilan način, promičite suradnju umjesto natjecanja, pomozite učenicima prihvatiti činjenicu da su pogreške koje će činiti dio procesa učenja, pobrinite se da ispiti i ocjenjivanje budu potpuno „transparentni” i uključite učenike u dogovor oko završne ocjene.

Strategija 26: Gradite samopouzdanje učenika u vlastite sposobnosti učenja tako što ćete ih poučiti raznim strategijama učenja.

Preciznije, poučite učenike strategijama učenja kako biste poboljšali prihvat novih sadržaja te ih poučite komunikacijskim strategijama kako biste im pomogli u svladavanju komunikacijskih poteškoća.

Sljedeća se strategija odnosi na e) *dopuštanje učenicima da zadrže pozitivan društveni imidž.*

Strategija 27: Dopustite učenicima da zadrže pozitivan društveni imidž tijekom odradivanja raznih nastavnih zadataka.

Preciznije, izaberite aktivnosti koje sadrže „dobre” uloge za sudionike te izbjegavajte ponižavajuća kritiziranja učenika ili sramoćenje primjerice tako što ćete ih neočekivano prozvati da sudjeluju u aktivnostima bez njihova pristanka.

Strategija 28 odnosi se na f) *promicanje suradničkog rada među učenicima.*

Strategija 28: Pojačajte motivaciju učenika promicanjem suradničkog rada među učenicima. Preciznije, osmislite zadatke u kojima će timovi učenika raditi zajedno prema istom cilju, pri ocjenjivanju uzmite u obzir rezultat tima, a ne samo pojedinačne rezultate i poučite učenike kako se najbolje radi u timu.

Strategija 29 odnosi se na g) *razvijanje autonomije učenika.*

Strategija 29: Pojačajte motivaciju učenika aktivnim promicanjem autonomije učenika. Preciznije, dopustite učenicima donošenje stvarnih odluka u vezi što većeg broja raznih vidova procesa učenja, prepustite učenicima razne uloge i funkcije nastavnika ili vođe koliko god možete i prihvatite ulogu pomagača – organizatora.

Strategija 30 odnosi se na h) *promicanje samomotivacijskih strategija učenja.*

Strategija 30: Povećajte samomotivacijsku sposobnost učenika.

Preciznije, podignite svijest učenika o važnosti samomotiviranja, međusobno podijelite strategije koje ste prije smatrali korisnima, potaknite učenike da prihvate, razvijaju i primjenjuju samomotivacijske strategije.

Četvrta komponenta modela, *poticanje pozitivnog samovrednovanja retrospekcijom*, obuhvaća po jednu strategiju koje se odnose na a) *promicanje motivacijskih atribucija*, b) *pružanje motivirajuće povratne informacije*, c) *povećanje zadovoljstva učenika* i d) *davanje nagrada i ocjena na motivirajući način.*

Strategija 31: Promičite atribucije truda kod vaših učenika.

Preciznije, potičite učenike da svoje neuspjehe pripišu nedovoljno uloženom trudu ili neprimjerenim strategijama učenja koje su koristili, umjesto da ih pripisuju manjku sposobnosti. Ne prihvaćajte atribucije sposobnosti i naglasite da je kurikulum prilagođen sposobnostima učenika.

Strategija 32 odnosi se na *b) pružanje motivirajuće povratne informacije*.

Strategija 32: Učenicima dajte pozitivnu povratnu informaciju.

Preciznije, uočite i reagirajte na svaki pozitivan doprinos vaših učenika te redovito pružajte učenicima povratne informacije o njihovu napretku kao i o područjima na koja se trebaju posebno koncentrirati.

Strategija 33 odnosi se na *c) povećanje zadovoljstva učenika*.

Strategija 33: Povećajte zadovoljstvo učenika.

Preciznije, nadgledajte postignuća i napredak učenika i odvojite vremena za proslavu svake pobjede, napredak učenika učinite opipljivim tako što ćete potaknuti izradu raznih uradaka koje možete istaknuti na vidljivo mjesto i redovito provodite zadatke koji uključuju javno izlaganje učeničkih vještina.

Strategije 34 i 35 odnose se na *d) davanje nagrada i ocjena na motivirajući način*.

Strategija 34: Nagrade ponudite na motivirajući način.

Preciznije, pobrinite se da učenici ne budu previše zaokupljeni nagradama i da čak i nagrade koje nisu materijalne vizualno budu trajno vidljive. Ponudite nagrade učenicima za sudjelovanje u aktivnostima koje ih mogu zaokupiti jer iziskuju kreativno, ciljano-usmjereno ponašanje i pružaju nova iskustva i dosljedan uspjeh.

Strategija 35: Ocjene koristite na motivirajući način tako da što više smanjite njihov demotivirajući utjecaj.

Preciznije, neka vaš sustav ocjenjivanja bude u potpunosti transparentan te uključite mehanizme koji će učenicima i njihovim vršnjacima omogućiti izražavanje svojih stajališta. Pobrinite se da ocjene odražavaju trud i napredak, a ne samo objektivne razine postignuća, primjenjujte kontinuirano ocjenjivanje koje se oslanja na razna mjerila, a ne samo na pisane testove i potaknite učenike na samoocjenjivanje tako što ćete im pružiti razne alate koji se koriste za samoocjenjivanje.

Čitajući ovaj iscrpni prikaz motivacijskih strategija mnogi će se nastavnici zasigurno osjećati pod pritiskom jer će željeti primijeniti što više navedenih strategija u radu sa svojim učenicima, unatoč tome što brojne strategije vjerojatno odavno uspješno primjenjuju. Svaki nastavnik tako, primjerice, može odabrati neku od predloženih motivacijskih strategija koju smatra važnom za svoj razred i pokušati je postupno primijeniti te pratiti njezin učinak. Ako se pokaže dobrom, svakako je treba nastaviti primjenjivati. Pritom treba imati na umu da je motiviranje učenika dugotrajan i složen proces čiji učinci ne moraju odmah biti vidljivi. Kao što ne postoji savršen roditelj, ne postoji ni savršen motivator. Preporučljivo je stoga ići malim koracima i potruditi se biti barem dovoljno dobar motivator.

3. Ostali afektivni čimbenici

U nastavku slijedi kraći pregled ostalih čimbenika koji utječu na učenje i usvajanje drugog i stranog jezika. Iako se često ubrajaju u afektivnu dimenziju učenja, kao i motivacija, većina navedenih čimbenika usko je povezana s kognicijom, što govori u prilog isprepletenosti dviju dimenzija, a time i složenosti ljudskog uma.

3.1. Stavovi i vjerovanja

Stavovi i vjerovanja (engl. *attitudes and beliefs*, njem. *Einstellungen und Überzeugungen*) o učenju jezika zauzimaju važno mjesto u suvremenoj teoriji učenja jezika budući da se stavovi smatraju temeljem na kojemu se formira motivacija za učenje (Mihaljević Djigunović 1998). Slično motivaciji, i stavovi imaju tri osnovne komponente – afektivnu, bihevioralnu i kognitivnu. Na temelju afektivne komponente procjenjujemo je li nešto dobro ili loše. Riječ je, dakle, o evaluacijskom aspektu stava. Bihevioralna komponenta odnosi se na namjeru da se djeluje, a kognitivna na obavijesti, činjenice ili znanje koje pojedinac posjeduje u vezi s predmetom stava. Ta komponenta čini naša vjerovanja o predmetu stava (Mihaljević Djigunović 1998: 21). U učenju stranog jezika važnu ulogu imaju stavovi učenika prema nastavi jezika, učenju i nastavniku. Smatra se, naime, da stavovi i vjerovanja učenika prema nastavi mogu snažno utjecati na krajnji uspjeh u učenju (Horwitz 1987). Negativni stavovi prema nekom aspektu učenja mogu tako dovesti do niže motivacije za učenje. Iz tog je razloga korisno znati da se na kognitivnu komponentu stava može djelovati pa se uslijed toga mogu promijeniti i ostale komponente stava. Primjerice, ako je učenik uvjeren da uspjeh u jeziku ovisi ponajprije o jezičnoj nadarenosti koju on nema, to će rezultirati negativnim emocijama i nedostatkom motivacije za učenje. Poučimo li, međutim, učenika strategijama učenja i načinima samomotiviranja, čime djelujemo na promjenu stava na kognitivnoj razini, omogućit ćemo učeniku da promijeni i afektivnu i bihevioralnu komponentu stava. Na taj način doći će i do porasta motivacije za učenje kao i uspjeha u učenju (Mihaljević Djigunović 1998).

3.2. Atribucije

Kognitivno-situativna etapa istraživanja motivacije pobudila je zanimanje istraživača iz područja učenja i usvajanja stranog jezika za teoriju atribucija. U okviru Weinerove (1992, 2010) teorije, atribucije (engl. *attributions*, njem. *Attributionen*) se definiraju kao načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzroke svog uspjeha ili neuspjeha. Riječ je dakle o subjektivnim razlozima kojima pripisujemo svoje prijašnje uspjehe i neuspjehe, a što će znatno utjecati na motivaciju u budućim aktivnostima. Dörnyei (2005) teoriju atribucija smatra jedinstvenom jer uspješno spaja prošla iskustva pojedinaca s trudom oko budućih postignuća putem uzročnih atribucija koje imaju ulogu posrednika. Učenici najčešće uspjeh i neuspjeh pripisuju sposobnosti, trudu, težini zadatka i sreći. Drugim riječima, pripišemo li prošli neuspjeh u nekoj aktivnosti vlastitoj nesposobnosti,

vjerojatno se više nikada nećemo ponovno prihvatiti te aktivnosti. No, ako smatramo da je uzrok vlastita neuspjeha nedovoljan trud ili neprikladne strategije učenja, tada je izvjesnije da ćemo opet pokušati. Istraživanja (npr. Ushioda 2001) potvrđuju Weinerovu teoriju i pokazuju dva atribucijska obrasca koja povoljno djeluju na motivaciju. U prvom se atribucijskom obrascu uspjeh u stranom jeziku pripisuje vlastitoj sposobnosti ili drugim unutarnjim čimbenicima poput truda ili sklonosti perfekcionizmu, a drugi obrazac obuhvaća pripisivanje negativnih ishoda ili izostanak uspjeha u stranom jeziku privremenim odnosno nestabilnim uzrocima koje je moguće svladati poput nedostatka truda ili nemogućnosti boravka na govornom području stranog jezika. Iz navedenog proizlazi važna uloga osvješćivanja atribucija u nastavi stranih jezika kako bi se učenike naučilo njegovati pozitivne atribucijske obrasce te kako bi loša iskustva i neuspjesi u učenju stranog jezika u što manjoj mjeri negativno utjecali na buduće bavljenje i učenje stranog jezika.

3.3. Jezično samopouzdanje

U okviru sociopsihološke etape istraživanja motivacije ističe se Clémentov (1980) koncept jezičnog samopouzdanja (engl. *linguistic self-confidence*, njem. *linguistisches Selbstvertrauen*) nastao u okviru njegova društveno-kontekstualnog modela ovladavanja drugim jezikom. Samopouzdanje se obično određuje kao vjerovanje u vlastite sposobnosti pomoću kojih pojedinac može ostvariti određeni cilj, a u smislu ovladavanja jezikom ono se odnosi na samoprocjenu komunikacijske kompetencije i odgovarajuću nisku razinu straha od jezične uporabe, što osobito dolazi do izražaja u kontekstu ovladavanja drugim jezikom. Naime, istraživanja (npr. Clément i sur. 2003) su pokazala da u višejezičnim okružjima jezično samopouzdanje ovisi o kvaliteti i kvantiteti kontakta s određenom jezičnom zajednicom gdje će kao glavni motivacijski čimbenik određivati buduću želju za međukulturnom komunikacijom i identifikacijom s određenom jezičnom grupom. Međutim, i u kontekstu učenja stranog jezika, gdje nema izravnog kontakta s govornicima toga jezika, jezično samopouzdanje može biti važan motivacijski čimbenik, jer će povećan neizravan kontakt s kulturom stranog jezika, osobito putem medija, povoljno djelovati na razvoj jezičnog samopouzdanja (npr. Clément i sur. 1994, Csizér i Dörnyei 2005). Nasuprot tomu, nedovoljna izloženost stranom jeziku koji uče u izvannastavnom kontekstu, kao što je to slučaj s učenicima njemačkog kao stranog jezika u nas, može kod učenika izazivati osjećaj straha kada se nađu u situaciji da trebaju upotrijebiti strani jezik, što će pak dugoročno rezultirati nižim jezičnim samopouzdanjem.

3.4. Strah od jezika

Strah od jezika (engl. *language anxiety*, njem. *Sprachangst*) definira se kao strah koji osjećamo u situaciji kada se od nas traži da se koristimo stranim jezikom u kojem nismo sasvim kompetentni, bilo da je riječ o govorenju, slušanju, čitanju ili pisanju. Obično se govori o četirima komponentama straha od jezika, tj. kognitivnoj, emocionalnoj, bihe-

vioralnoj i tjelesnoj. Glavne izvore straha u hrvatskih učenika (engleskog kao stranog jezika) istražila je Mihaljević Djigunović (2002) utvrdivši da je najčešće riječ o negativnoj samopercepciji (npr. nedostatak samopouzdanja, sklonost povučenosti, nepoznavanje strategija učenja), osobitostima jezika (gramatika, vokabular, izgovor itd.), nastavniku (npr. strogost, stil poučavanja), objektivnim okolnostima (nedostatak vremena za učenje), uporabi jezika na nastavi („javni nastup“) te izvan nastave, pogreškama, problemima razumijevanja, ocjenjivanju i općem strahu od stranog jezika. Utvrđeno je i da je strah najjači u etapi jezičnog ostvaraja, dok je najmanje straha povezano s objektivnim okolnostima i problemima razumijevanja. Navedena autorica donosi i brojne korisne savjete koji učenicima mogu pomoći osloboditi se straha od jezika, primjerice njegovanjem pozitivne slike o sebi, ovladavanjem učinkovitim strategijama učenja i slično (v. Mihaljević Djigunović 2002).

Zanimljiv pogled na mogući razvoj straha od jezika donose MacIntyre i Gardner (1989) koji smatraju da se strah pojavljuje kao posljedica ponovljenih negativnih iskustava u učenju jezika te da su učinci straha različiti u pojedinim razvojnim etapama učenja jezika. Primjerice, u početku učenja učenik doživljava vjerojatno vrlo nisku razinu nekog oblika straha koji je vezan uz određenu situaciju, što nema utjecaja na učenje. Ako se negativna iskustva s učenjem počnu ponavljati te učenik razvije negativna očekivanja, razvija se i strah od jezika kao naučena emocionalna reakcija što nepovoljno djeluje na učenje. Slabi rezultati učenja i ponovljena loša iskustva dovest će do još većeg intenziteta straha što će se ponovno negativno odraziti na ishod učenja. Smatra se i da male količine straha od jezika mogu djelovati poticajno, dok visoka razina straha otežava učenje (Mihaljević Djigunović 2003). Iz navedenoga proizlazi da se strah od jezika smanjuje povećanjem kompetencije u jeziku, što rezultira sve većim brojem pozitivnih iskustava u učenju i jezičnoj uporabi, a što će dovesti i do porasta jezičnog samopouzdanja i do više razine motivacije te dugoročno do bolje ovladanosti komunikacijskom kompetencijom u stranom jeziku.

3.5. Spremnost na komunikaciju

Uvriježena je pojava da mnogi ljudi izbjegavaju komunicirati na stranom jeziku, čak i ako je razina njihove komunikacijske kompetencije vrlo visoka. To znači da se između posjedovanja određene razine komunikacijske kompetencije i uporabe te kompetencije u praksi nalaze čimbenici koji imaju ulogu posrednika (Dörnyei 2005). Jedan takav čimbenik koji obuhvaća brojne psihološke, jezične i kontekstualne **čimbenike** jest tzv. spremnost na komunikaciju (engl. *willingness to communicate*, njem. *Kommunikationsbereitschaft*), a odnosi se na spremnost učenika da stupi u komunikaciju na stranom jeziku s određenim osobama u određeno vrijeme (Clément i sur. 2003, MacIntyre i sur. 1998). U pozadini tog konstrukta nalaze se, primjerice, strah od komunikacije, percipirana komunikacijska kompetencija, jezično samopouzdanje, motivacijske i situacijske karakteristike, želja za komunikacijom, crte ličnosti i dr. Drugim riječima, spremnost na

komunikaciju može se smatrati krovnim konstruktom koji objedinjuje niz karakteristika učenika, čiji je utjecaj na učenje stranog jezika odavno dobro poznat. Za nastavu stranih jezika važnost konstrukta očituje se u činjenici da se spremnost na komunikaciju može smatrati i ciljem i sredstvom poučavanja (Dörnyei 2005).

3.6. Dosada

Iako je u znanstvenom smislu u okviru učenja i usvajanja drugog i stranog jezika još uvijek neistražena, dosada (engl. *boredom*, njem. *Langeweile*) se smatra jednom od najčešćih negativnih emocija s kojom se učenici susreću tijekom učenja stranog jezika. Uglavnom se manifestira gubljenjem interesa za određeni sadržaj i poteškoćama s koncentracijom na određene razredne aktivnosti. Dosada se dovodi u vezu i s manjkom motivacije učenika, čime negativno utječe na učenje (Kruk 2016). Kako bi se utjecaj dosade na uspjeh u učenju sveo na najmanju moguću mjeru, važno je da nastavnici istraže uzroke ili izvore dosade u svojim razredima. Razgovorom ili još bolje, anonimnim *online* upitnikom može se vrlo lako otkriti što to uzrokuje dosadu u pojedinom razredu: frontalni način poučavanja, određeni oblik rada, prezahtjevni ili nedovoljno zahtjevni zadaci, uvježbavanje gramatičkih struktura, ili pak neki drugi nastavni sadržaji i s tim povezane aktivnosti. Iz tog razloga važna uloga pripada nastavnicima stranog jezika koji će ponajprije odabirom raznovrsnih materijala, oblika rada, načina poučavanja i motivacijskih strategija moći spriječiti pojavu ovog iznimno nepoželjnog afektivnog čimbenika kod svojih učenika i time umanjiti njegov negativni utjecaj na učenje.

4. Zaključak

Na učenje i usvajanje stranih jezika utječu brojni kognitivni i afektivni čimbenici. Među afektivnim čimbenicima osobito se ističu motivacija, stavovi i vjerovanja, atribucije, jezično samopouzdanje, spremnost na komunikaciju i dosada. Poznavanje obilježja i uloge navedenih čimbenika u učenju i poučavanju stranih jezika ima veliku praktičnu vrijednost: na njih se može djelovati i učiniti ih saveznicima u procesu učenja i usvajanja stranih jezika. Stoga bi i učenici i nastavnici trebali iskoristiti moćan potencijal afektivnih čimbenika u učenju, kako bi zajedničkim naporima omogućili učenicima ne samo bolju ovladanost komunikacijskom kompetencijom u stranom jeziku, nego i učinkovitije upravljanje vlastitim učenjem odnosno veću samoregulaciju u učenju, što je jedan od temeljnih ciljeva nastave stranih jezika i obrazovanja općenito.

Literatura

Clément, Richard (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. U Giles, Howard, Robinson, W. Peter i Smith, Philip M. (ur.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon, 147–154.

- Clément, Richard, Baker, Susan i MacIntyre, Peter D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.
- Clément, Richard, Dörnyei, Zoltán i Noels, Kimberly A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Csizér, Kata i Dörnyei, Zoltán (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Deci, Edward L. i Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Zoltán (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. U Oxford, Rebecca L. (ur.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11). University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 71-80.
- Dörnyei, Zoltán (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Zoltán (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.
- Dörnyei, Zoltán (2001b). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2009). The L2 Motivational Self System. U Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Zoltán i Csizér, Kata (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Zoltán i Kubanyiova, Magdalena (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán i Ottó, István (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, 4, 43-69.
- Dörnyei, Zoltán i Ryan, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York.
- Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2. izdanje). Longman.
- Egbert, Joy (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 87(4), 499-518.
- Ellis, Rod (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2. izdanje). Oxford University Press.
- Gardner, Robert C. (1985a). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.

- Gardner, Robert C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. U Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical report No. 23). University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1–19.
- Gardner, Robert C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition*. Peter Lang.
- Gardner, Robert C., Masgoret, Anne-Marie, Tennant, Jeff i Mihic, Ljiljana (2004). Integrative motivation: Changes during a year long intermediate level language course. *Language Learning*, 54(1), 1–34.
- Gardner, Robert C. i Mihaljević Djigunović, Jelena (2003). *Međunarodni projekt AMTB* (hrvatsko-engleska inačica). University of Western Ontario i Sveučilište u Zagrebu.
- Horwitz, Elaine K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. U Wenden, Anita i Rubin Joan (ur.), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, 119–129.
- Karlak, Manuela (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Osijek.
- Karlak, Manuela i Šimić, Dajana (2016). Razlike u motivaciji za učenje engleskoga i njemačkoga kao stranih jezika u učenika mlađe školske dobi. *Strani jezici*, 45(2), 70–87.
- Kruk, Mariusz (2016). Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study. U Dłutek, Aneta i Pietrzak, Danuta (ur.), *Nowy wymiar filologii*. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, 252–263.
- MacIntyre, Peter D., Clément, Richard, Dörnyei, Zoltán i Noels, Kimberly A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- MacIntyre, Peter D. i Gardner, Robert C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–273.
- Medved Krajnović, Marta (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam.
- Mihaljević, Jelena (1991). *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Zagreb.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Filozofski fakultet Zagreb.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2002). *Strah od stranoga jezika*. Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2003). Afektivni aspekti učenja stranog jezika. U Stolac, Diana, Ivanetić, Nada i Pritchard, Boris (ur.), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 481–488.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Bagarić, Vesna (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ*, 52, 259–281.
- Nikolov, Marianne (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33–56.
- Noels, Kimberly A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. U Dörnyei, Zoltán (ur.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Blackwell, 97–136.

- Noels, Kimberly A., Clément, Richard i Pelletier, Luc G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Oxford, Rebecca L. i Shearin, Jill (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Oxford, Rebecca L. i Shearin, Jill (1996). Language learning motivation in a new key. U Oxford, Rebecca L. (ur.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11). University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 121-144.
- Ryan, Richard M. i Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schmidt, Richard i Watanabe, Yuichi (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical implications in foreign language learning. U Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23). University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center, 313-359.
- Ushioda, Ema (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Authentik.
- Ushioda, Ema (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. U Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23). University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center, 93-125.
- Ushioda, Ema (2008). Motivation and good language learners. U Griffiths, Carol (ur.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, 19-34.
- Vizek Vidović, Vlasta, Rijavec, Majda, Vlahović-Štetić Vesna i Miljković, Dubravka (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.
- Weiner, Bernard (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Sage.
- Weiner, Bernard (2010). The development of an attribution-based theory motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Williams, Marion i Burden, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

NASTAVNIK, NASTAVNI MATERIJALI I NASTAVNO OKRUŽJE

Ninočka Truck-Biljan

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- navesti kompetencije nastavnika stranih jezika
- opisati instrumente za samoprocjenu kompetencija nastavnika stranih jezika
- prepoznati subjektivne teorije poučavanja
- prepoznati uloge nastavnika stranih jezika
- razlikovati stilove poučavanja
- objasniti važnost motivacije i motiviranja u nastavi stranih jezika
- navesti što utječe na oblikovanje stavova i vjerovanja nastavnika stranih jezika
- objasniti uloge nastavnih materijala kao čimbenika koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika
- objasniti ulogu učionice u nastavi stranih jezika
- objasniti utjecaj formalnih okvira izvedbe nastave (broj sati, vrijeme održavanja nastave redosljed učenja stranih jezika) na učenje i poučavanje stranih jezika

1. Uvod

Poučavanje stranih jezika vrlo je složen proces koji se obično odvija u formalnom institucionaliziranom okružju izvan zemlje jezika cilja. Zbog te posebnosti ističe se uloga dvaju vanjskih čimbenika neovisnih o učeniku, a to su okružje i jezični unos (engl. *input*). U institucijama, kao što su primjerice osnovne i srednje škole, škole stranih jezika i slično, ne postoji stvarna životno važna potreba za komunikacijom na stranom jeziku. Proces poučavanja i učenja uokviren je vremenom, prostorom i sadržajima na temelju određenih propisanih programa i kurikula. Poučavanje je odgovoran posao koji zahtijeva određen stupanj poznavanja jezika koji se poučava, stručnu osposobljenost za odgoj i obrazovanje učenika, određene osobine te odnos prema radu, stranom jeziku, izvornim govornicima, zemlji i kulturi zemlje jezika cilja. U zasebnim će se odjeljcima stoga govoriti o nastavniku, njegovim kompetencijama i instrumentima za samoprocjenu kompetencija, subjektivnim teorijama poučavanja, različitim ulogama nastavnika, stilovima poučavanja, motiviranju i motivaciji, stavovima i vjerovanjima nastavnika. Također će biti riječi o ulozi nastavnih materijala, učionice te utjecaju formalnih okvira izvedbe nastave na poučavanje i učenje stranih jezika.

2. Nastavnik

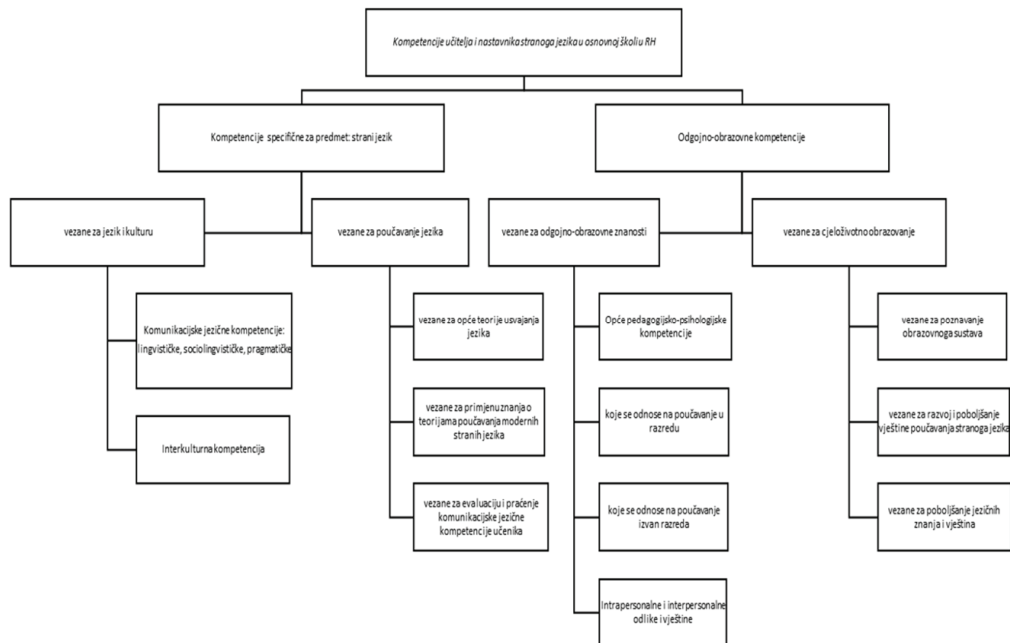
Naziv zanimanja osobe koja predaje strani jezik u osnovnoškolskim ustanovama Republike Hrvatske od 1. do 8. razreda je **učitelj**, odnosno predmetni učitelj stranog jezika, a u srednjoškolskim i drugim obrazovnim ustanovama **nastavnik**. U ovom će se tekstu rabiti „nastavnik“ kao neutralni pojam koji obuhvaća na jednak način učitelje i nastavnike te osobe muškog i ženskog roda.

2.1. Kompetencije nastavnika

Nastavnik stranog jezika osoba je čije su jezične, radne, metodičke, pedagoške i etičke kvalitete razvijene i uravnotežene, odnosno osoba koja posjeduje veliki broj **kompetencija**. Prema Preporuci Europskog vijeća o Europskom kvalifikacijskom okviru za cjeloživotno učenje iz 2017. godine, kompetencija „znači dokazana sposobnost upotrebe znanja, vještina te osobnih, socijalnih i/ili metodoloških sposobnosti u radu ili učenju te u profesionalnom i osobnom razvoju“ (Europska komisija 2017: 20). Zahtjevi koje suvremena nastava postavlja nastavnicima uključuje jezične i pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije koje se stječu tijekom sveučilišnog obrazovanja iz područja određenog stranog jezika i nastavljaju razvijati tijekom cjeloživotnog stručnog usavršavanja. U literaturi nalazimo nekoliko popisa i klasifikacija kompetencija nastavnika stranih jezika, od kojih ćemo ovdje detaljnije navesti tri.

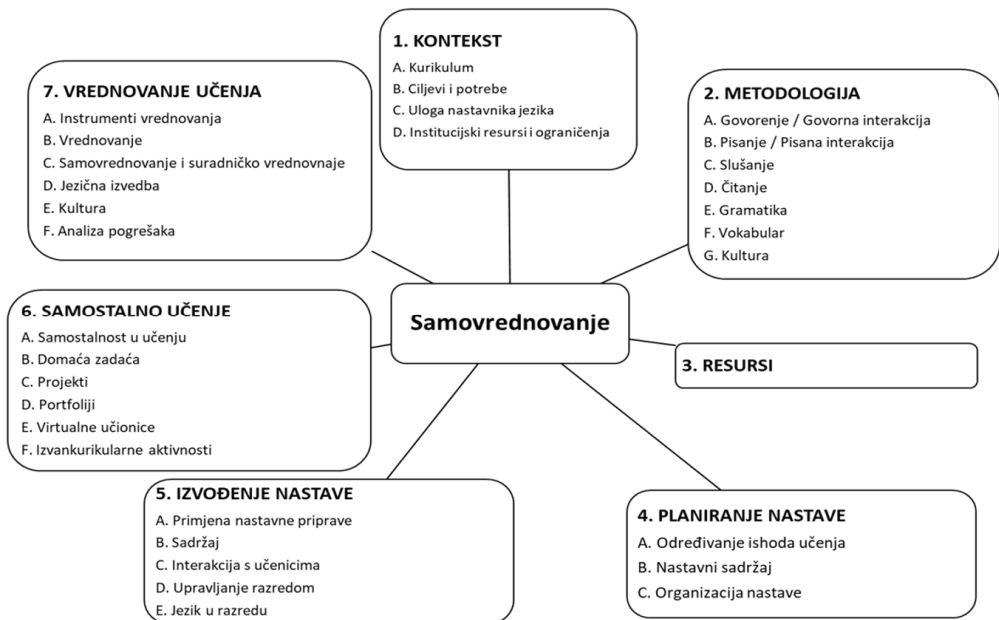
U dokumentu izrađenom u okviru međunarodnog projekta TEMPUS CD-18049-2003: Foreign Languages at Primary Level: Training of Teachers. *Kompetencije učitelja i nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj* (Radišić i sur. 2003) prikazana je klasifikacija znanja, vještina i sposobnosti, vrijednosti i odlika u glavnim područjima, skupinama i podskupinama kompetencija. Sve što budući nastavnici, pripravnici i dugogodišnji nastavnici trebaju znati, načine na koje to trebaju činiti i kakvi trebaju biti prikupljeno je na temelju teorije nastave stranih jezika, sustavne procjene sveučilišnih programa za obrazovanje nastavnika, promatranja i praćenja primjera dobre nastavne prakse u školama, zahtjeva nastave stranih jezika te proučavanja sustava za cjeloživotno stručno usavršavanje nastavnika. Dokument može poslužiti budućim nastavnicima kao uvid u kompetencije koje u budućnosti trebaju steći, pripravnicima kao vodič tijekom stažiranja i kao priprema za stručni ispit, iskusnim nastavnicima za kontrolu stečenoga i procjenu mogućnosti napredovanja u struci te osobama koje prate i vrednuju kvalitetu rada nastavnika i kvalitetu nastave kao izvor mogućih kriterija za vrednovanje. Iako se ovdje kompetencije odnose na područje osnovne škole, mnogo je toga što se može odnositi na poučavanje u srednjim školama. Dokument je strukturiran tako da se na početku ističu dva osnovna područja: 1. Kompetencije specifične za predmet strani jezik i 2. Odgojno-obrazovne kompetencije. Prvo područje uključuje kompetencije vezane za jezik i kulturu (komunikacijske jezične kompetencije: lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije te međukulturnu kompetenciju) i

kompetencije vezane za poučavanje jezika (kompetencije vezane za opće teorije usvajanja jezika, kompetencije vezane za primjenu znanja o teorijama poučavanja modernih stranih jezika i kompetencije vezane za evaluaciju i praćenje komunikacijske jezične kompetencije učenika). Drugo područje, odgojno-obrazovne kompetencije, uključuje kompetencije vezane za odgojno-obrazovne znanosti (opće pedagoško-psihološkijske kompetencije, kompetencije koje se odnose na poučavanje u razredu, kompetencije koje se odnose na poučavanje izvan razreda te intrapersonalne i interpersonalne odlike i vještine) i kompetencije vezane za cjeloživotno obrazovanje (kompetencije vezane za poznavanje obrazovnog sustava, za razvoj i poboljšanje vještina poučavanja stranog jezika te za poboljšanje jezičnih znanja i vještina). Nakon osnovne podjele u dokumentu slijede detaljni opisi svake od skupina i podskupina vrlo sažeto, ali sadržajno, jasno i pregledno. Pojedine su kompetencije svrstane od općega prema posebnom i usklađene s primjenom u nastavi stranih jezika u osnovnoj školi. Sve su kompetencije detaljno opisane na četirima jezicima: hrvatskom, engleskom, njemačkom i francuskom. U dokumentu se značajno naglašava da su sva područja kompetencija međusobno isprepletana, a određena teorijska znanja iz nekog područja i primjena u praksi trebaju biti povezana jer se nastavnik stranog jezika promatra holistički kroz cjeloživotni razvoj (Radišić i sur. 2003: viii). Osnovna podjela kompetencija prikazana je na slici 1.



Slika 1. Kompetencije nastavnika stranog jezika u TEMPUS projektu (Radišić i sur. 2003: 1–8)

Nešto malo drugačiju klasifikaciju nudi Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika – EPONAJ (engl. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* – EPOSTL, njem. *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* – EPOSA) (Newby i sur. 2007). Dokument je izrađen u sklopu projekta Europskog središta za moderne jezike u Grazu. Portfolio opisuje na razumljiv način ono što budući nastavnici trebaju naučiti da bi mogli učinkovito poučavati učenike te je usmjeren na poučavanje stranog jezika. Prikazano je sedam područja kompetencija: na prvom je mjestu kontekst (kurikul, ciljevi i potrebe, uloga nastavnika stranih jezika, institucijski resursi i ograničenja), zatim metodologija (govorenje i govorna interakcija, pisanje i pisana interakcija, slušanje, čitanje, gramatika, vokabular, kultura). Slijede resursi, planiranje nastave (određivanje ciljeva učenja, nastavni sadržaj, organizacija nastave), izvođenje nastave (primjena nastavne pripreme, sadržaj, interakcija s učenicima, upravljanje razredom, jezik u razredu), zatim samostalno učenje (samostalnost u učenju, domaće zadaće, projekti, portfolioji, virtualne učionice, izvankurikularne aktivnosti) te vrednovanje učenja (instrumenti vrednovanja, samovrednovanje i suradničko vrednovanje, jezična izvedba, kultura i analiza pogrešaka). Struktura je prikazana na slici 2. U EPONAJ-u nema izdvojenih kompetencija vezanih za cjeloživotno obrazovanje jer se pretpostavlja da se sve one eksponencijalno razvijaju tijekom profesionalnog života.



Slika 2. Kompetencije budućih nastavnika jezika u EPONAJ-u (2007: 6)

Ako se usporede ranije opisani dokument i portfolio, razvidna je razlika u načinu klasifikacije te u dubini i širini područja koje obuhvaća. Iako obimom znatno manji od portfolioja, TEMPUS dokument je sveobuhvatniji. Naravno, razlike su uvjetovane i na-

mjenom: dok TEMPUS dokument sustavno klasificira, EPONAJ je razvijen u svrhu procjene i praćenja razvoja vlastitih kompetencija.

U znanstveno-stručnoj literaturi od početka se 21. stoljeća govori o tome što čini uspješnog nastavnika stranog jezika te koja znanja, vještine i stavove treba posjedovati. Tako su dva osnovna područja kompetencija nastavnika stranih jezika koje Richards (2011) ističe: poznavanje područja koje obuhvaća disciplina ovladavanja inim jezikom (engl. *Second Language Acquisition*) i pedagoško znanje sadržaja koje potječe iz poučavanja poučavanja i učenja jezika i koje čini osnovu za poučavanje jezika. Ono obuhvaća vještine poučavanja, poznavanje konteksta, identitet učitelja/nastavnika, poučavanje usmjereno na učenike, vještine pedagoškog promišljanja, razvoj osobnih uvjerenja i principa te suradnički suodnos sa sustručnjacima.

U sva tri navedena izvora nalazimo ista područja kompetencija koja su klasificirana na različite načine. Ipak treba naglasiti da je osnovna kompetencija svakako ona jezična. Poznato je da danas strani jezik u školskim sustavima gotovo cijelog svijeta ne predaju nužno izvorni govornici tog jezika i nije nužno vladati jezikom na razini izvornog govornika te još uvijek ne postoje europski okvirni standardi ili službeni standardi na državnim razinama za određivanje na kojoj bi jezičnoj razini trebali biti nastavnici stranog jezika da bi ga mogli učinkovito poučavati. Prema Richardsu (2011), nastavnici stranog jezika trebali bi vladati jezikom na razini koja obuhvaća sposobnosti osiguravanja dobrog jezičnog uzora i jezičnog unosa koji odgovara razini učenikova znanja, učinkoviti i spontani razredni govor i davanje povratne obavijesti o učenikovu jeziku. Jezična kompetencija nastavnika danas u Republici Hrvatskoj te u većini europskih zemalja u okviru visokoškolskog obrazovanja podrazumijeva poznavanje stranog jezika na razini C1 – C2 prema ZEROJ-u (2005) na kraju sveučilišnog diplomskog studija. Međutim, nastavnici su tijekom poučavanja izloženi čestim pogreškama učenika i lošem izgovoru, te pojednostavljuju svoj govor (odnosno rabe fraze koje se manje-više rutinski rabe tijekom poučavanja, pojašnjavanja i discipliniranja) te ponekad pretjeranoj uporabi prvog jezika. Loš jezični model u razrednom diskursu može se dugoročno i nepovoljno odraziti na kvalitetu jezičnog izražavanja nastavnika, tako da je potrebno propitivati vlastitu jezičnu stručnost, stalno se jezično usavršavati i biti svjestan vlastitih postignuća.

Nastavnici stranih jezika danas moraju posjedovati i kompetencije iz područja psiholingvistike, glotodidaktike i metodike jer trebaju znati zbog čega, kako i čime poučavati strani jezik. U TEMPUS projektu (Radišić i sur 2003: 3–4), u okviru kompetencija specifičnih za predmet strani jezik ističu se kompetencije vezane za poučavanje jezika koje se odnose na opće teorije usvajanja jezika te primjenu znanja o tim teorijama. Psiholingvistička kompetencija omogućuje shvaćanje mehanizama usvajanja i učenja drugog i stranog jezika koji nisu istovjetni mehanizmima usvajanja prvog jezika. Spoznaje iz područja psiholingvistike omogućuju nastavnicima da prije svega razumiju procese razvijanja četiriju osnovnih jezičnih vještina slušanja, čitanja, pisanja i govora, razloge poteškoća koje se mogu pojaviti, a konačno i da objasne teškoće ili pogreške u usvajanju

i učenju. Isto tako, svaki nastavnik stranog jezika kao stručnjak u svom području poučavanja mora posjedovati i glotodidaktičke kompetencije, to jest znanja i vještine vezane za poučavanje stranih jezika. Teorijska znanja o poučavanju i učenju stranih jezika u institucionalnom okružju (škole, škole stranih jezika i slično), kao i metodička kompetencija koja omogućuje nastavnicima da se bave specifičnim problemima određenog jezika, upravo su ona značajka koja razlikuje nastavnika stranog jezika od nastavnika drugih predmeta.

Na europskoj razini danas postoje **instrumenti za refleksiju** (engl. *instruments for selfevaluation*, njem. *Instrumente zur Reflexion*), to jest (samo)procjenu kompetencija. Jedan od najpoznatijih refleksijskih instrumenata je već ranije navedeni EPONAJ, koji potiče studente još tijekom inicijalnog obrazovanja na promišljanje o vlastitim kompetencijama, pomaže u praćenju napretka i tako ih priprema za budućnost. Kompetencije su razrađene u preko 190 „Ja mogu” opisnika odnosno deskriptora koji se temelje na iskustvima primjene ZEROJ-a i Europskoga profila za obrazovanje nastavnika jezika. Dok ZEROJ opisuje ono što bi trebao moći korisnik jezika, a Europski profil ono što bi bilo potrebno za obrazovanje nastavnika, EPONAJ opisuje ono što može (ili treba moći) nastavnik stranog jezika da bi omogućio ostvarivanje kompetencija učenika, odnosno korisnika jezika. Već četiri godine nakon prvog objavljivanja, instrument je preveden na dvanaest europskih i azijskih jezika, uključujući i hrvatski jezik, stoga se može reći da njegov značaj i mogućnost praktične uporabe tijekom izobrazbe budućih nastavnika jezika prelazi granice Europe. Osvješčivanje vlastitih kompetencija danas je važno, tako da se na brojnim europskim sveučilištima, uključujući Zagreb i Osijek, u okviru kolegija Školska praksa već skoro deset godina rabi EPONAJ kao refleksijski instrument.

2.2. Instrumenti za samoprocjenu kompetencija nastavnika

Potreba i želja za razvijanjem instrumenata za refleksiju i procjenu kompetencija nastavlja se i dalje jer Vijeće Europe prepoznaje važnost nastavnika stranih jezika u odgojno-obrazovnim sustavima europskih zemalja. Navest ćemo dva vrlo recentna primjera koji oslikavaju tu tendenciju. Prvi je rezultat međunarodnog Leonardo projekta u okviru Programa cjeloživotnog učenja. To je praktična tablica koja pruža mogućnost međunarodnog praćenja i vrednovanja kompetencija nastavnika stranog jezika (engl. *The European Profiling Grid*) iz 2013. godine¹. Zanimljivost je te tablice da su opisnici organizirani u šest stupnjeva profesionalnog razvoja nastavnika od početnika do iskusnog nastavnika. Obuhvaćaju kompetencije nastavnika iz stranog jezika i kulture, kvalifikacije i iskustvo te osnovne kompetencije poučavanja (metodika, planiranje, interakcija s učenicima, vrednovanje, uporabu digitalnih medija te profesionalno ponašanje koje uključuje profesionalni razvoj, timski rad i pristup administrativnim dužnostima). Tablica

1 Tablica *The European Profiling Grid* (2013) dostupna je na stranici <http://www.epg-project.eu/grid/> (27. 4. 2021.).

omogućuje i subjektivnu i objektivnu procjenu te uočavanje razlika između osnovnih i razvijenijih kompetencija. Drugi primjer predstavlja projekt u okviru programa Europskog središta za moderne jezike u Grazu za 2016. – 2019. godinu. Radi se o izradi Zajedničkog referentnog okvira za nastavnike stranog jezika (engl. *Common European Framework of Reference for Language Teachers*, skraćeno CEFRLT)².

2.3. Značajke nastavnika i subjektivne teorije poučavanja

Brojna su istraživanja tijekom dvadesetog stoljeća pokušala utvrditi koje su to osobine, odnosno **značajke nastavnika**. Tako rezultati Gruntvig projekta QUALI-T provedenog u sedam europskih zemalja pokazuju da je za učenike stranog jezika važno nastavnikovo poznavanje predmeta, pripremljenost, susretljivost, pristupačnost, jasnoća poučavanja i entuzijastičnost te da nije nužno važno radi li se o izvornom govorniku stranog jezika. Europske zemlje kao što su Austrija, Republika Češka, Njemačka, Španjolska, Švedska, Velika Britanija i Estonija imaju razrađene sustave kontrole kvalitete nastavnikova rada i značajki, koji trenutno još ne postoje za Republiku Hrvatsku. U literaturi autori kao pozitivne značajke nastavnika stranog jezika navode toleranciju, toplinu, pravednost, dobar osjećaj za humor (Drakulić 2013). O osobnosti nastavnika piše i Storch (1999: 330) te ističe da su brojna empirijska istraživanja potvrdila da osobnost nastavnika znatno doprinosi uspješnosti nastave. Autor govori o važnosti nastavnikove sposobnosti stvaranja emocionalno toplog razrednog okružja, aktivnog i entuzijastičnog angažmana koji motivira te sposobnosti dobrog planiranja i sistematične izvedbe nastave. U ranije spomenutoj klasifikaciji kompetencija u dokumentu iz TEMPUS-projekta, osobine su nastavnika jednim dijelom svrstane u područje intrapersonalnih i interpersonalnih kompetencija. Osim toga, za nastavnika koji predaje učenicima mlađe dobi važna je ljubav prema profesiji i on „mora voljeti svoj poziv i djecu i imati razumijevanja za njihove male (a katkad i velike) probleme i strpljivost za njihove nestašluke.” (Vilke 1999: 27).

Nakon kompetencija i osobnosti, valja spomenuti i **subjektivne teorije poučavanja**. One su osoban, implicitan konstrukt, fenomen, koji nastavnici stvaraju tijekom svojega osobnog i profesionalnog života nesvjesno ili svjesno pomoću promišljanja o stvarnosti i to kao skup svih iskustava, znanja, vjerovanja i slično, koji usmjeravaju osobu u životu i radu. Brojna empirijska istraživanja pokazala su da teorije nastavnika igraju veliku ulogu pri objašnjavanju različitih postupaka tijekom nastave i kao važni čimbenici u školskom uspjehu (Wagner 2016). Subjektivne su teorije izuzetno značajne u obrazovanju budućih nastavnika jer će utjecati na način njihova budućeg metodičkog i pedagoškog djelovanja u neposrednoj nastavi, primjerice ako je nastavnikova subjektivna teorija da je nešto važno, recimo jezična točnost, onda će to naglašavati u nastavnom procesu i očekivati od svojih učenika.

2 I tablica i okvir već su sada u osnovnoj inačici dostupni na više europskih jezika za nastavnike različitih stranih jezika na mrežnoj stranici www.ecml.at/teachercompetences (27. 4. 2021.).

2.4. Uloge nastavnika stranih jezika

Usko su povezane s brojnim područjima kompetencija i nastavnikovim osobinama složene i zahtjevne **uloge nastavnika stranih jezika** koje su se mijenjale usporedno s promjenama u teorijskom području ovladavanja inim jezikom, razvojem glotodidaktike kao teorije nastave stranih jezika i razvojem pojedinih metodika različitih stranih jezika tijekom dvadesetog stoljeća. Nastavnik koji je prije bio jedino izvor informacija, jedini jezični uzor i prenositelj znanja, danas ima puno odgovornije uloge. Na nastavnikovo svjesno ili nesvjesno preuzimanje određene uloge u određenom trenutku tijekom nastave stranih jezika utječe puno objektivnih i subjektivnih čimbenika jer uloga nastavnika nije čvrsto određena kao recimo uloge prodavača i kupca, liječnika i pacijenta i slično, nego ovisi o tome u kojoj instituciji poučava, načinima poučavanja, osobnosti te kulturnom kontekstu. Različite uloge nose u sebi pripadajuću notu odgovornosti, vrste odnosa i interakcije te odnose snaga unutar razredne situacije. Sama institucija (osnovna ili srednja škola, fakultet i slično) ima veliki utjecaj jer postoji određeni odnos odgovornosti i hijerarhije gdje nastavnici nisu u potpunosti prepušteni sami sebi, nego je određeno u kojim će se prostornim i vremenskim okvirima poučavati, prema kojim postojećim vrelima znanja te unaprijed dogovorenom kurikulumu i slično. Prema tome, gledano u odnosu na instituciju, Richards i Lockhart (1996) opširno opisuju sljedeće nastavničke uloge: nastavnika kao osobe koja analizira potrebe, osobe koja razvija kurikulum, osobe koja izrađuje materijale, savjetnika, mentora, člana tima, istraživača i profesionalca. Uloge koje zrcale osobni pogled na poučavanje jesu: osoba koja planira, kontrolor kvalitete, organizator skupine, osoba koja olakšava učenje, motivator, osoba koja osnažuje i član tima. Te uloge ovise o trenutno općenito prevladavajućem pristupu poučavanju stranih jezika. Danas možemo reći da se ne radi isključivo o komunikacijskom ili isključivo međukulturnom pristupu, nego je on manje-više eklektičan, a nastavnik treba olakšati proces učenja da bi učenici stekli određenu razinu komunikacijske jezične kompetencije.

Budući da je poučavanje stranog jezika kulturno uvjetovano, uloge će nastavnika imati i svoju kulturnu dimenziju. Harmer (2007) smatra da je najvažnija uloga nastavnika stranog jezika olakšavanje učenja, a zatim navodi sljedeće: kontrolor, osoba koja potiče, sudionik, izvor znanja, tutor, organizator učenika i aktivnosti, izvođač, promatrač, nastavno pomagalo, jezični uzor te osoba koja osigurava razumljivi unos. Različiti nastavnici u sličnim situacijama reagiraju različito, a ponekad nastavnik preuzima više od jedne uloge. Nastavnik je i osoba koja treba osigurati ili uspostaviti disciplinu u razredu. Harmer zaključuje da treba razviti sposobnost rješavanja problema u ponašanju učenika prije svega određivanjem pravila ponašanja, zadržati mirnoću, odmah reagirati, usmjeriti se na problem, a ne na učenika, hvaliti javno i kritizirati privatno te biti u svemu dosljedan.

Tematizirajući uloge nastavnika njemačkog kao drugog i stranog jezika Witte i Harden (2010) daju pregled kroz povijesna razdoblja vezana za istraživanje ovladavanja

inim jezikom kako su se uloge mijenjale kroz bihaviorizam, kognitivizam, konstruktivizam itd. Temeljeno na konstruktivističkim postulatima, nastavnik danas nudi učenicima različite mogućnosti učenja od kojih oni individualno odabiru i kombiniraju one koje im osobno najviše odgovaraju. Odgovornost za učenje sve se više prebacuje s nastavnika na učenika kojega nastavnici podupiru i potiču u razvijanju autonomije davanjem povratnih obavijesti o učenju. Na uloge utječu različiti složeni čimbenici kao što su interpersonalni aspekti i oni koji se odnose na zadatke nastave te se ističe socijalno-institucijsko obilježje uloga nastavnika jer on predstavlja i instituciju u kojoj poučava. Ono što se od nastavnika danas najviše očekuje je stabilna uloga samopouzdanog i međukulturno kompetentnog korisnika stranog jezika.

Nastavnik poučava i odgaja i onda kada se čini da to uopće ne radi, svojim izgledom, pokretima, ponašanjem i stavovima. Odgovoran odnos prema radu, urednosti, učenicima, svojim obvezama, radnom prostoru i slično, neće proći neopaženo. Učenici možda ne slušaju uvijek, ali uvijek promatraju svoje nastavnike i uče iz onog neizrečenog. Nastavnici su stoga model ponašanja učenicima, posebno onima mlađe dobi. Nove izazove nastavnici stranih jezika danas donose primjerice globalizacija i migracija u vidu poučavanja u heterogenim razredima koje pohađaju učenici različitih ishodišnih jezika i kultura, poučavanje učenika mlađe i starije životne dobi (u stvarnosti zaista od 7 do 70 godina), poučavanje u kombiniranim razrednim odjelima sastavljenima od učenika različite dobi, kognitivne i emocionalne zrelosti te predznanja, poučavanje jezika struke, poučavanje stručnih sadržaja na stranom jeziku, te konačno i streloviti napredak elektroničke tehnologije koja uvodi između ostalog i poučavanje na daljinu. Novi uvjeti rada zahtijevaju prilagodbu metodičkih postupaka, a vjerojatno će utjecati na oblikovanje novih uloga nastavnika stranog jezika. U suvremenom pristupu poučavanju koje je usmjereno na učenike, nastavnici stranog jezika potiču učenike na razvijanje samostalnosti poučavanjem strategija učenja, potiču zanimanje za određeni strani jezik koji predaju, održavaju motivaciju za učenje. Ne smije se zaboraviti uloga nastavnika kao kontakt osobe s roditeljima koji vrlo često utječu na učenikove odluke o izboru stranog jezika, o nastavku ili prekidu učenja određenog jezika ako se radi o izbornom predmetu.

2.5. Stilovi poučavanja i vjerovanja o poučavanju i učenju (stranih) jezika

Osim uloga, u nastavnom se procesu mogu uočiti i različiti stilovi poučavanja koji su također tema zanimanja stručnjaka iz područja opće pedagogije i glotodidaktike od devedesetih godina dvadesetog stoljeća. **Stil poučavanja** (engl. *teaching style*, njem. *Lehrstil*) je konstrukt sazdan od potreba, vjerovanja i ponašanja koje nastavnici pokazuju u svojim razredima te načina na koji se prikazuju svojim učenicima, na koji poučavaju, surađuju i upravljaju razrednim odjelom te prate rad učenika (usp. Grasha 1994). Učinkoviti nastavnici spremni su prilagoditi stilove poučavanja kako bi se prilagodili svojim učenicima. Tako Grasha (1994) navodi pet stilova poučavanja: stručnjak, formalni autoritet, osobni uzor, osoba koja olakšava i podupire i ovlastitelj. Nastavnik kao stručnjak

posjeduje jezična znanja i znanja o sadržaju koja učenici trebaju usvojiti, pokazuje svoje znanje detaljnim obrađivanjem teme i zahtijeva mnogo od učenika. Važno mu je prosljediti informacije i dobro pripremiti učenike za vrednovanje. Nastavnik kao formalni autoritet ima poštovanje svojih učenika zbog svojih kompetencija i svoje uloge. Važno mu je unaprijed odrediti ishode, očekivanja i pravila ponašanja na nastavi i osigurati povoljne ili nepovoljne povratne informacije od učenika, ali sklon je onom što je uobičajeno. Nastavnik kao osobni uzor vjeruje u induktivno učenje, daje učenicima modele koji pokazuju kako trebaju razmišljati i kako se ponašati, što pokazuje na vlastitom primjeru, a učenici tijekom nastave trebaju slijediti njegov način ponašanja. Nastavnik kao osoba koja olakšava i podupire sklon je alternativnoj nastavi koja je usmjerena potrazi za informacijama, razvija odgovornost učenika za vlastito učenje i preuzima ulogu savjetnika u projektima, podupire i ohrabruje svoje učenike. Nastavnik kao ovlastitelj razvija autonomiju učenika tako da mogu samostalno planirati i provoditi projekte i druge slobodne oblike nastave, ali uvijek stoji na raspolaganju učenicima kada ga trebaju. Grasha (1994) govori i o trima čimbenicima koji su povezani s odabirom odgovarajućeg stila poučavanja, a to su: sposobnost učenika da se nose sa zahtjevima nastave, potreba nastavnika da izravno kontrolira razredne zadatke te spremnost nastavnika da izgradi i održava odnose s učenicima. Ipak, činjenica je da se u stvarnosti najčešće pojavljuje miješani stil zavisno od brojnih razrednih situacija i samih učenika. Zanimljivo je da se spominju iste stvari kod stilova i uloga. Dakle, ako nastavnik osobno naginje preuzimanju nekih uloga više od drugih, to će oblikovati njegov stil poučavanja. Učinkoviti nastavnici kombiniraju više stilova i fleksibilno se prilagođavaju uvjetima i zahtjevima učenika.

Dosadašnja su istraživanja pokazala da je stil poučavanja važan jer stavlja subjektivne zahtjeve pred učenike koji mogu ili ne moraju imati sposobnosti koje odgovaraju takvim zahtjevima. Podudaranje u stilovima poučavanja i učenja ovisno je o sposobnostima i željama obiju strana da se prilagode. Studije su pokazale da usklađivanja stila poučavanja sa stilom učenja mogu povoljno i nepovoljno utjecati na učenje (npr. Oxford i sur. 1991, Wallace i Oxford 1992). Nepovoljni ishodi mogu biti slabije zanimanje učenika, dosada, slabiji rezultati, obeshrabrenost i slično. Takve reakcije učenika mogu utjecati na nastavnike da postanu previše kritični prema svojim učenicima ili počnu propitivati svoje kompetencije (Felder i Henriques 1995).

Nastavnici bi stranog jezika trebali biti svjesni svojeg stila poučavanja, različitih stilova učenja svojih učenika (vizualni, auditivni itd.) te ih uvažavati. Isto tako trebali bi potaknuti svoje učenike da promišljaju o svojim stilovima učenja. Stilovi poučavanja pojedinog nastavnika očituju se u primjeni metoda, oblika rada i materijala u nastavi. U nastavnoj je stvarnosti, koja obično traje 45 minuta, izazovno pripremiti i organizirati nastavu tako da odgovara svakom pojedinom stilu učenika, pogotovo ako se još treba brinuti za učenike s posebnim potrebama (darovite i one koji imaju poteškoće), prilagoditi razini znanja, uzrastu, općenitim interesima određene generacije i slično. Ono što nastavnik u svakom slučaju može učiniti jest nastojati što bolje upoznati svoje učenike te

rabiti različite metode, nastavna sredstva i pomagala i oblike rada. Pristup koji se danas preporučuje jest učenje svim osjetilima (v. poglavlje *Stilovi učenja stranih jezika*). Ako se učenici izlažu isključivo njima odgovarajućem poučavanju, neće iskusiti raznolikost i eklektičnost suvremenog poučavanja. Felder i Henriques (1995) ističu da se treba isprobavati što najbolje odgovara određenoj skupini učenika te se to treba zadržati. Njihov je prijedlog pristup poučavanju stranog jezika pomoću više stilova (engl. *a multistyle approach to foreign language education*) te savjetuju nastavnike da motiviraju učenje poučavanjem koje odgovara osobnim iskustvima i očekivanjima učenika; uravnotežuju konkretne informacije kao što su gramatička pravila i konceptualne informacije kao semantičke uzorke i usporedbe s prvim jezikom na svakom satu; uravnotežuju deduktivne s induktivnim pristupima; upotrebljavaju vizualne medije; umjereno daju vježbe automatizacije; daju stanke za promišljanje o naučenom i pruže učenicima mogućnosti suradničkoga učenja. Suvremeni nastavnik potiče i omogućava učenicima da ostvare svoje potencijale, odnosno nauče i budu sve bolji, samostalniji i samopouzdaniji. To je kod nekih lakše, a kod nekih učenika teže postići, no svi se učenici trebaju nastaviti razvijati prema tome cilju. Stilovi poučavanja povezani su sa strategijama poučavanja, budući da su to određeni metodički postupci koje nastavnici odabiru i rabe sukladno svojem stilu poučavanja, ali i svojim stavovima i vjerovanjima te subjektivnim teorijama nastave i poučavanja. Oni su jednim dijelom osobni, a jednim dijelom vezani za posebnosti i značajke odgojno-obrazovnog sustava određene zemlje, jezične politike, nastavnih uvjeta i nastavnih materijala, najčešće udžbenika, koji se rabe u nastavi.

Poznato je da u formalnim okružjima **motivacija** igra veliku ulogu u učenju stranog jezika. Kada govorimo o nastavniku stranog jezika možemo govoriti o motiviranju učenika i načinima na koje nastavnik motivira učenike za učenje. Treba navesti da je motivacija učenika za učenjem engleskog veća od motivacije za učenjem drugih stranih jezika, primjerice njemačkog (Mihaljević Djigunović i Bagarić 2007), tako da je nastavnicima ne-engleskih jezika teže motivirati učenike (Mihaljević Djigunović 2012). Bez obzira na strani jezik, motivacija učenika mijenja se tijekom vremena, dakle zanimanje se treba potaknuti, a motivaciju treba održavati ne samo tijekom jednog nastavnog sata, nego za neke učenike i tijekom cjelokupnog trajanja učenja stranih jezika u školskom okviru. Ponekim učenicima nedostaje intrinzične motivacije za učenjem i jednostavno ne vide praktičnu svrhu učenja jezika. Poneke učenike demotivira neuspjeh ili teže gradivo koje trebaju svladati. Učenika može motivirati nešto što odgovara njegovim interesima, ciljevima, očekivanjima. Ono što nastavnik može učiniti jest stvoriti ugodno jezično i radno ozračje gdje će učenici moći u pojedinim trenucima i područjima biti uspješni i ostvariti svoje potencijale. Učenici mlađeg uzrasta još nemaju razvijenu predodžbu o tome što će im u budućnosti biti korisno ili ne, nego su vrlo često motivirani samim stranim jezikom ili nastavnikom kao osobom te nastavnim okružjem. Ako nastavnik zamijeti pad njihove motivacije, trebat će prilagoditi strategije motiviranja posebnostima toga uzrasta. O **motivacijskim strategijama** nastavnika više se govori u poglavlju *Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika*.

Važno je navesti još i nastavnikove načine razmišljanja i izvedbe nastave koji se javljaju kao kombinacija osobnih čimbenika i vanjskih utjecaja (npr. iskustvo učenja stranog jezika) koji utječu na to kako pristupaju poučavanju stranog jezika. To su nastavnikovi **stavovi** (engl. *attitudes*, njem. *Einstellungen*) prema zemljama i kulturi jezika cilja i u novije vrijeme prema uporabi pametne ploče, interneta, inkluzivnom obrazovanju i slično te nastavnikova **vjerovanja o poučavanju i učenju (stranih) jezika** (engl. *teachers' beliefs about language teaching and learning*, njem. *Lehrer Überzeugungen über Sprachunterricht und Lernen*), odnosno osobne ideje, pretpostavke ili teorije koje nastavnici stvaraju o sebi, jeziku, učenicima, poučavanju i učenju (Richards i Schmidt 2010). Vjerovanja pripadaju domeni afektivnih čimbenika kao što su stavovi i motivacija. Ona su manje sklona promjenama i predstavljaju središnju orijentaciju vrijednosti osobe. Vjerovanja uključuju veliki broj kompleksnih čimbenika koji međusobno djeluju, ona su osobna i ovisna o određenom društvu i kulturi, implicitna i eksplicitna, svjesna i nesvjesna, teorijska i praktična, dinamična i otporna (Gabillon 2012). Richards i Lockhart (1996) vjerovanja nastavnika klasificiraju u pet područja: o stranom jeziku, o učenju (što i kako je najbolje učiti), o poučavanju (uloga nastavnika, najbolji pristup i očekivana ponašanja učenika), o programu i kurikulu (uporaba udžbenika, suradnja s drugim nastavnicima, slijeđenje planiranoga) te o poučavanju stranog jezika kao o profesiji, a kao njihova ishodišta navode sljedeće: nastavnikova vlastita iskustva kao učenika stranog jezika, iskustva o tome što najbolje djeluje, uvriježenu praksu, osobne čimbenike, principe koji su utemeljeni na obrazovanju ili istraživanjima, te principe koji su izvedeni iz pristupa ili metode.

Brojna su istraživanja tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća pokazala da nastavnikov sustav vjerovanja najviše oblikuju njegova osobna iskustva koja je stekao u ulozi učenika određenog predmeta. Utvrđeno je da se iskustvom i stručnim usavršavanjem, susretanjem s novim situacijama i slično, vjerovanja mijenjaju. Isto tako postoje neka vjerovanja koja su vrlo čvrsta, da je recimo važno poučavati gramatiku i vokabular, da su osobe koje uče više jezika inteligentne itd. Williams i Burden (2010) potvrdili su da duboko ukorijenjena nastavnička vjerovanja o učenju jezika utječu na njihovu razrednu izvedbu više od određene metodike koju su učili tijekom svojeg visokoškolskog obrazovanja za nastavnike. Za razvoj sustava nastavničkih vjerovanja važno je nastavljanje cjeloživotnog stručnog usavršavanja.

Pozornost istraživača, unatoč još uvijek relativno malom broju studija, zaokuplja razlika između vjerovanja učenika i njihovih učitelja, a dokazana su nesuglasja u učiteljevima i učeničkim vjerovanjima o učenju jezika (Bernat 2007). Primjerice, nastavnici i učenici mogu imati različita vjerovanja koja se odnose na pristupe poučavanju gramatike, vokabulara, pravilnog izgovora, na oblike rada i slično. Takva nesuglasja mogu imati negativne učinke na učenje, stoga bi nastavnici stranog jezika trebali biti svjesni svojih vjerovanja te nastojati upoznati vjerovanja svojih učenika. Bernat predlaže nekoliko pedagoških strategija, kao što je davanje logičkih objašnjenja i objašnjavanje svojih vjerova-

nja o nastavi učenicima, određivanje ciljeva koji se žele postići, motiviranje, ukazivanje na vjerovanja suučenika koja su slična nastavnikovim i slično. Budući da je dokazano koliko veliku ulogu u stvaranju vjerovanja nastavnika igraju njihova prethodna iskustva kao učenika, jako je važno tijekom izobrazbe budućih nastavnika to uzeti u obzir, stoga je EPONAJ u dijelu osobne izjave vrlo dobar instrument i trebalo bi ga upotrebljavati na početku obrazovanja budućih nastavnika. Ispitivanje i neprekidno preispitivanje vlastitih vjerovanja o poučavanju i učenju stranih jezika te refleksija o vlastitoj praksi pomažu nastavniku u vlastitom razvoju tijekom cjeloživotnog stručnog usavršavanja.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je poučavanje stranog jezika vrlo dinamičan i složen proces, a važnost nastavnika u tome procesu opravdano zahtjevna.

3. Nastavni materijali

Nastavni materijali obuhvaćaju sve što se može rabiti za olakšavanje poučavanja i učenja stranog jezika i sadržaja koji se odnose na elemente kulture i civilizacije jezika cilja. U hrvatskom se jeziku osim ovoga naziva često rabi naziv nastavna sredstva koja su izvori informacija i znanja (v. poglavlje *Mediji u nastavi stranih jezika*). Funkcije su materijala u nastavi stranih jezika prema G. Heyd (1991) sljedeće: prijenos obavijesti i oslikavanje odnosa iz objektivne stvarnosti, osiguravanje govornih i tematskih sadržaja u izvornim situacijama; aktiviranje učenika; pomoć u upravljanju tj. vođenju i usmjeravanju pozornosti; motiviranje; racionalizacija; omogućavanje izvedbe nastave na stranom jeziku da bi se stvorio autentični ugođaj. Navedene funkcije mogu nastavniku pomoći tijekom planiranja u određivanju u kojim će fazama i u koju svrhu rabiti određene materijale (usp. Heyd 1991). Tomlinson (2001) smatra razvoj materijala i područjem istraživanja i područjem praktičnog djelovanja: područjem istraživanja jer istražuje principe i procedure u izradi, primjeni i procjeni poučavanja jezika pomoću materijala, a područjem djelovanja jer uključuje proizvodnju, prilagodbu i procjenu materijala od strane pisaca i izdavača ili nastavnika. Više o medijima u nastavi stranih jezika govori se u poglavlju *Mediji u nastavi stranih jezika*, tako da se ovdje neće spominjati nastavna pomagala, nego će se navesti primjeri nekih nastavnih materijala.

Nastavni se materijali prema osjetilima koja su uključena u poimanje i obradu sadržaja dijele na vizualne, auditivne i audiovizualne materijale. **Vizualni nastavni materijali** (engl. *visual teaching materials*, njem. *visuelle Lehr- und Lernmaterialien*) služe za vizualno poimanje. Osnovne su namjene vizualnih nastavnih sredstava objašnjavanje i utvrđivanje nepoznatog vokabulara, poticaj za usmenu ili pisanu komunikaciju te približavanje elemenata kulture i civilizacije. Trebaju sadržajno odgovarati kontekstu ili strukturama koje se obrađuju te interesima, dobi i predznanju učenika. Na nastavi stranih jezika vrlo se često rabe udžbenici, radni listići, slike, slikovne kartice, kartice s riječima, lutke, poster i plakati, crteži i slično. Ovdje ćemo spomenuti samo neke od tih materijala, prvi od kojih je udžbenik s pripadajućim nastavnim materijalima ili bez njih.

Udžbenik (engl. *textbook*, njem. *Lehrbuch*) je danas osnovno nastavno sredstvo i izvor znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih kurikulumom. Zakonskim je propisima iz područja osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja u RH određeno da je udžbenik obvezni obrazovni materijal koji između ostalog treba učenicima omogućiti samostalno učenje i stjecanje različitih kompetencija. On je također poveznica između metodičko-didaktičke koncepcije predmeta, obično sadržane u predmetnom kurikulumu, čimbenika procesa poučavanja koji uključuju instituciju i nastavnika te određene skupine učenika stranog jezika kojoj je namijenjen (prema Bimmel i sur. 2003: 14). Udžbenici su svojevrsna slika određene zemlje u kojoj se izrađuju i primjenjuju. Na njihov razvoj i sastav utječe sveobuhvatna društveno-kulturna situacija u određenoj zemlji, opći pedagoški i didaktički čimbenici, čimbenici vezani za predmet, čimbenici nastave te osobni i financijski čimbenici, kako to navode Bimmel i suradnici (2003). Isti autori u sveobuhvatnu društveno-kulturnu situaciju uključuju prevladavajuće norme i vrijednosti te stav zemlje prema zemlji jezika cilja te tradiciju poučavanja i učenja svih predmeta. Pedagoške i didaktičke čimbenike tumače kao opće pretpostavke o ciljevima odgoja i obrazovanja, o kvalifikaciji i ulozi nastavnika, predodžbe o ulozi udžbenika u nastavi, stav prema ciljnom jeziku i financijske resurse u određenoj instituciji te mogućnosti sastavljanja vlastitih materijala za određene skupine učenika. Osim toga, isti autori navode da su čimbenici specifični za predmet aktualna saznanja iz područja glotodidaktike, metodike i ostalih disciplina koje istražuju procese učenja i poučavanja, kurikuli i oblici završnih ispita u određenoj zemlji. Čimbenici specifični za nastavu uključuju na primjer prijedloge za redoslijed poučavanja, oblike rada i načine izvedbe nastave, dok se osobni i financijski čimbenici odnose na znanja, sposobnosti i maštu autora te na spremnost izdavača da investira novčana sredstva u opremanje nastavnih materijala (Bimmel i sur. 2003). Sve ranije navedeno moguće je u praksi i provjeriti – dovoljno je usporediti udžbenike za poučavanje primjerice francuskog kao stranog jezika, koji su izrađeni u Engleskoj, Njemačkoj i Hrvatskoj da bi se vidjele razlike u jednom ili više ovdje navedenih regionalnih čimbenika.

Suvremeni su udžbenici za poučavanje i učenje stranog jezika vrlo razgranati, što znači da se uz udžbenik pripremaju i dodatni tekstualni (rječnici, čitanke, radne bilježnice, priručnici za učitelje, testovi, gramatike i slično), auditivni (CD i slično) te vizualni (videosnimke) materijali, tako da danas možemo govoriti o multimedijским (e-) udžbenicima. Ne radi se dakle više samo o tiskanim nego i o elektroničkim izdanjima s dodatnim materijalima i aplikacijama na internetskim stranicama. Uz udžbenik se najčešće objavljuje radna bilježnica te često i priručnik za nastavnike. Radna bilježnica je nadopuna udžbeniku jer sadrži dodatne vježbe uz svaku lekciju te pruža mogućnost i za samostalni rad ili čak samoprocjenu. Priručnik za nastavnike pomoć je u razumijevanju metodičko-didaktičke koncepcije određenog udžbenika te daje savjete za obradu, uvježbavanje i provjeravanje znanja, a priručnici mogu biti različito koncipirani i strukturirani, što ovisi o autoru, izdavaču i slično.

U ponudi se danas nalaze i univerzalni udžbenici koji nisu vezani za određenu zemlju. Takvi se udžbenici mogu koristiti kao dodatni izvori znanja, no budući da su napisani za nekog zamišljenog učenika u bilo kojoj državi, nastavnik ipak treba procijeniti jesu li najpogodniji za specifični profil učenika određenog ishodišnog jezika. Autori udžbenika trebali bi uzeti u obzir regionalne čimbenike specifične za određenu zemlju, a nastavnici trebaju udžbenike prilagoditi sebi, učenicima i odgojno-obrazovnoj situaciji u određenoj instituciji te ih prema svojim glotodidaktičkim, metodičkim i općim pedagoškim kompetencijama nadopuniti ili prilagoditi svojim učenicima. Ni najbolji udžbenik ne može jamčiti uspješno poučavanje i učenje ako se dobro ne primjenjuje ili ako ne odgovara ciljanoj skupini.

U znanstvenostručnoj literaturi nalazimo određene prednosti uporabe udžbenika u nastavi. Kao prednost se navode činjenice da udžbenik pospješuje primjenu novih didaktičkih saznanja budući da neizravno poučava nastavnike koji se njime služe, da omogućuje uspoređivanje rezultata učenja, da sadrži dobro promišljenu didaktičku i jezičnu progresiju koja odgovara potrebama učenika i da služi kao pomoć nastavnicima u organizaciji nastavnog procesa (Decke-Cornill i Küster 2010: 98-99).

S druge strane, udžbenici imaju i svoje nedostatke, kao što su primjerice nedovoljna autentičnost, relevantnost, diferencijacija i nedovoljna mogućnost samoorganizacije učenja. Osim toga, nastavnici se mogu previše oslanjati isključivo na udžbenik i postati previše dogmatični u radu s tim nastavnim sredstvom. Postoje naravno i obrazovne situacije za koje nije propisan udžbenik kao osnovno nastavno sredstvo, recimo za nastavu stranog jezika u dječjem vrtiću, na nekom tečaju stranog jezika, izvannastavnim aktivnostima kao što je npr. program za stjecanje njemačke jezične diplome (*Deutsches Sprachdiplom*) ili na visokoškolskim ustanovama. Nastavnici u tom slučaju trebaju samostalno izraditi skripte ili nastavne materijale ili odabrati već gotove sadržaje te odrediti obveznu i pomoćnu literaturu.

Prepoznavanje i odabir najprigodnijeg udžbenika nije lak zadatak jer je gotovo nemoguće tijekom izbora u potpunosti ostvariti objektivnost. Pri sastavljanju službenih lista odobrenih nastavnih materijala za uporabu u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj rukovodi se osnovnim načelima navedenima u Pravilniku o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (NN 9/2019), a to su usklađenost s planiranim obrazovnim ishodima programa te profilom učenika uz uvažavanje znanstvenih, pedagoško-psiholoških i glotodidaktičko-metodičkih zakonitosti. No kojim se kriterijima rukovoditi pri odabiru konkretnog udžbenika s ponuđene liste?

Istraživanja nastavnih materijala i analiza udžbenika od 1970-ih godina naovamo dovela su do novih saznanja o procesima ovladavanja inim jezicima te poboljšala kvalitetu nastavnih materijala u praksi. Razvijaju se sustavi kriterija, odnosno katalogi ili popisi kriterija za procjenjivanje udžbenika stranih jezika koji se temelje na teorijskim

osnovama glotodidaktike i srodnih znanosti. Tako primjerice Ur (1996) spominje 18 kriterija koji se odnose na jasno istaknute obrazovne ishode, pristup koji je obrazovno i društveno prihvatljiv ciljanoj populaciji te lokalnu dostupnost, jasan i privlačan grafički izgled, jasne upute, usklađenost s kurikulumom, jasnu organizaciju i gradaciju sadržaja, postojanje dijelova koji su posvećeni provjeri znanja, puno autentičnog jezika, objašnjenja i uvježbavanja izgovora, vokabulara i gramatike, uvježbavanje tečnosti u području svih četiriju jezičnih vještina, poticanje učenika na razvijanje strategija u svrhu ostvarivanja samostalnosti u učenju, odgovarajuće smjernice nastavniku te postojanje dodatnih zvučnih materijala. Funk (2004) predlaže popis 12 kvalitativnih obilježja koja sadržajno uglavnom odgovaraju prijedlogu autorice Ur (1996), iako ne navodi i lokalnu pristupačnost, grafički izgled, smjernice nastavnicima te poticanje na razvoj učenikovih strategija radi postizanja samostalnosti. Međutim, Funk na svoju listu dodaje sadržaje koji se odnose na elemente kulture i civilizacije te samoprocjenu postignuća. Krumm i Ohms-Duszenko (2001) također ističu kako se u udžbeniku trebaju prepoznati obrazovni ishodi, metodički pristupi, sadržaj koji se poučava i uči, predviđeni oblici rada te postavljaju pitanje koliko zaista nastavni materijali utječu na samo učenje. U zaključku se kaže: „Glotodidaktika, obrazovanje i daljnje usavršavanje nastavnika imaju zadatak osposobiti nastavnika da odgurnu dominantnost udžbenika, što pretpostavlja višu kompetenciju poučavanja, tako da se nastavnici više ne moraju ropski pridržavati udžbenika.” (Krumm i Ohms-Duszenko 2001: 1039) Učenicima stranog jezika treba uz rad s udžbenicima ponuditi relevantne i prigodne autentične materijale, suradničke oblike rada, aktivnosti koje potiču autonomnost i slično da nastava bude raznovrsnija, životnija i višedimenzionalna.

Sljedeći materijal koji detaljnije opisujemo jesu slike. One mogu služiti za poticanje komunikacije, opis situacije, iznošenje mišljenja, kao tema i poticaj za pisani sastavak, za razgovor u parovima, sastavljanje priče i slično. Kao nastavni materijal slike su vrlo praktične, mogu prikazivati društvena pravila i konvencije i služiti kao sredstvo komunikacije. Za primjenu slika u nastavi njemačkog kao stranog jezika Macaire i Hosch (1996) daju argumente iz područja pedagogije, psihologije učenja, didaktike, medija, elemenata kulture i civilizacije. U okviru pedagoških argumenata autori ističu da su slike zbog osjetilnih i zornih dojmova sastavni dio procesa poučavanja i učenja. Argumenti iz područja psihologije učenja jesu: informacije koje primamo skladište se kao slike u našem mozgu, mogu biti pomoć u učenju gramatike, pomažu pamćenju kao mnemotehnike i tako olakšavaju učenje. Osim toga, važno je razumjeti da je slikovna predodžba obrađenih informacija kulturno uvjetovana jer nemaju svi ljudi na svijetu istu predodžbu primjerice kuće i slično. Didaktički argumenti govore da slike prizivaju određene jezične reakcije, asociraju i evociraju subjektivnost. Argumenti koji su povezani s medijima ističu da se slike u našem mozgu brže obrađuju nego tekstovi, jednim pogledom možemo obuhvatiti sadržaj, izgled i glavnu ideju, slike su otvorenije nego tekstovi i pružaju više mogućnosti za interpretaciju. Argumenti koji su povezani s elementima kulture i civilizacije odnose se na činjenice da slike nude bolju mogućnost stvaranja predodžbe kulture zemlje jezika

cilja nego tekstovi, odražavaju kulturu, približavaju kulturu, daju više informacija nego tekstovi, dakle pridonose objektivnosti i pravilnom shvaćanju te tolerantnosti. Slike pružaju mogućnost unutarnje diferencijacije jer se u skupini ili u parovima jedna slika može na različite načine obrađivati u govoru i pismu, a da se napravi zajednički proizvod (usp. Macaire i Hosch 1996). Ako se radi o objašnjavanju nepoznatih riječi, slike i slični vizualni materijali trebali bi biti jednostavni i jednoznačni te usmjereni na određeni pojam. Na jednostavnost i jednoznačnost kao obilježje slikovnog materijala posebno treba obratiti pozornost u radu s učenicima mlađe dobi. Ako se rabe kao poticaj za komunikaciju, vizualna nastavna sredstva mogu imati neograničene mogućnosti, osobito pri njihovoj primjeni u radu sa starijim uzrastom učenika i s učenicima koji su na višim razinama poznavanja jezika.

Od vizualnih nastavnih materijala koje nastavnici ili učenici mogu sami izrađivati, spomenut ćemo ovdje samo radne listiće i radne kartice, ono što se u svakodnevnoj nastavi naziva uručcima. Razlike između tih dvaju materijala ipak postoje, kako to obrazlaže Ur (1996), jer radni listić (engl. *worksheet*) sadrži na jednoj ili dvije stranice zadatke koji služe obično za uvježbavanje obrađenog gradiva i koristi se obično samo jednom kada ga učenici rješavaju u školi ili kod kuće za zadaću. Radna kartica (engl. *workcard*) obično se izrađuje u setovima i može se rabiti više puta jer se rješenja ne pišu izravno na karticu, nego na posebne papire ili u bilježnice.

Auditivni nastavni materijali (engl. *auditive teaching materials*, njem. *auditive Lehr- und Lernmaterialien*) su zvučno vrelo obavijesti. Omogućuju slušanje izvornih govornika te je važno paziti na kvalitetu i razinu autentičnosti snimki. Pozadinski zvuci ponekad daju zvučni kontekst i olakšavaju slušanje, a ponekad ometaju – ako se radi o početnom učenju itd. Mogu se snimati i sami učenici. U nastavi se rabe za uvježbavanje i ispravljanje izgovora, uvježbavanje glasnog čitanja, razvijanje vještine razumijevanja slušanjem, usvajanje pjesama, brojalica i slično, stvaranje osjećaja za književnost, približavanje kulture zemlje jezika cilja – važno za poučavanje elemenata kulture i civilizacije. Danas se na internetu može naći veliki broj materijala s autentičnim ili didaktiziranim snimkama, no nastavnik treba stručno procijeniti odgovaraju li metodički određenom profilu učeničke skupine i obrazovnim ishodima.

Audiovizualni nastavni materijali (engl. *audiovisual teaching materials*, njem. *audiovisuelle Lehr- und Lernmaterialien*) unose stvarnost stranog jezika u učionicu jer pružaju mogućnost uočavanja pokreta, gestikulacije i mimike uz slušanje, što olakšava razumijevanje i stvara određenu sliku o izvornim govornicima i kulturi. Moguće je rabiti zvučne filmove, nijeme filmove, računalne aplikacije, snimke i slično. Audiovizualni nastavni materijali utječu na dva osjetila – vid i sluh – stoga mogu imati veći učinak na procese učenja nego oni koji utječu na samo jedno osjetilo. Primjena audiovizualnih materijala pomaže razvijanju vještine „slušanje i gledanje s razumijevanjem” (engl. *audio-visual literacy*, njem. *Hör-Sehe-Verstehen/Hör-Sehverstehen*). Radi se o kombiniranoj vještini koja uključuje dvije vještine, ponekad istovremeno, ponekad slijedno. U ZEROJ-u se po-

javljuje u opisnicima (deskriptorima), primjerice za razinu A2. Iako se pojavljuje u recentnijoj stručnoj literaturi na njemačkom jeziku, čak i kao pojam *Hör-Seh-Verstehensschulung*, tj. poučavanje (vještine) slušanja i gledanja s razumijevanjem, za sada se taj termin još ne nalazi često u teorijskoj literaturi.

Tijekom primjene moraju se poštivati određeni principi jer nastavni materijali mogu igrati važnu povoljnu ulogu u učenju ako se planski, metodički opravdano i svrhovito primjenjuju. Nastavne materijale možemo promatrati kroz gledište ostvarivanja obrazovnih ishoda na području jezičnih sadržaja i vještina. Tako se za uvođenje vokabulara i objašnjavanje značenja riječi mogu primjerice rabiti slike, fotografije, crteži, kartice za igru memorije, slikovne kartice i slično. Ne zaboravimo da je vizualizacija jedna od strategija učenja vokabulara. Pedagoška gramatika obiluje različitim načinima vizualizacije jezičnih struktura, što počiva na istraživanjima iz područja neurologije i neurolingvistike koja su pokazala važnost uloge desne polutke mozga koja je zadužena za slike, osjećaje, tonove, zvukove, oblike i slično. Posljedice istraživanja mozga i pamćenja utjecale su na didaktičko oblikovanje i načine poučavanja gramatičkih pravila. U okviru pedagoške gramatike, pravila se ne trebaju obrađivati samo kognitivno i analitički, nego u konkretnim situacijama i pomoću slika ili slikovnih prikaza. Poznate su vizualne metafore gdje se radi o povezivanju predmeta i konkretnih slika s apstraktnim pravilima (stega ili škrip za red riječi u njemačkoj rečenici). U suvremenoj nastavi gramatike rabe se igre, igre kockom, igre na ploči („Čovječe ne ljuti se”, „Zmije i ljestve”). Za razvijanje vještine govorenja i govorne interakcije često se u pedagoškoj praksi rabe kartice s riječima, s frazama, s opisom situacije i uloga za igru uloga, dijaloške kartice, kartice za diskusiju, kartice s pitanjima i odgovorima i slično. Za razvijanje vještine pisanja mogu se rabiti slike, kartice s dijelovima teksta, osmosmjerke i slično. Za razvijanje vještine slušanja nastavnici stranih jezika često rabe slike ili fotografije kao uvod, radne listiće s vježbama prije, za vrijeme i poslije slušanja, snimke, autentični materijali kao brojalice, pjesmice, radiodrame, knjige za slušanje itd. Za razvijanje vještine čitanja mogu se rabiti materijali za čitanje (pisma, dopisnice, poruke), priče i bajke; autentični tekstovi koji su prigodni za starije i nastavljače te za akademske i posebne potrebe (časopisi, novine, TV programi, leci, reklame itd.) jer izlažu učenike izvornom i „pravom” jeziku i autentičnim informacijama iz područja kulture. Kod odabira autentičnih tekstova kao dodatnih materijala treba paziti na njihovu jezičnu jednostavnost u odnosu na kognitivnu jednostavnost jer su recimo izvorne bajke primjerene dječjem uzrastu, ali su jezično zahtjevne. Uporaba autentičnih tekstova kao dodatnih nastavnih materijala može djelovati motivirajuće jer donosi izvorni jezik u pravom kontekstu i sliku trenutne stvarnosti, aktualne događaje i osobe. S druge strane, autentična nastavna sredstva mogu obilovati kulturno specifičnim informacijama. Sadržaji elemenata kulture i civilizacije u školama se obrađuju velikim dijelom pomoću autentičnih materijala.

Nastavni materijali koje samostalno izrađuju nastavnici ili učenici trebaju ispunjavati određena mjerila: urednost i preglednost, jasnoća zahtjeva (trebaju započeti kratkim i

jasnim uputama na prvom, tj. materinskom i/ili stranom jeziku uz navedeni primjer), privlačnost izgleda, jednostavnost koja jamči samostalno rješavanje i da mogu nuditi mogućnost samostalne provjere rezultata (Ur 1996: 193). Posebna se pozornost poklanja načinu izrade i uporabe nastavnih materijala s obzirom na uzrast učenika i svrhu za koju se koriste – poučavanje jezičnih znanja, razvijanje jezičnih vještina itd. Materijali trebaju biti dobro izrađeni i dobro upotrijebljeni u nastavi stranih jezika. Osim toga, poticanje učenika na izrađivanje materijala može imati višestruku korist: razvoj samostalnosti, kreativnosti, urednosti, odgovornosti za vlastito učenje, motivacije i samopouzdanja. Učenici mogu tijekom faze uvježbavanja i ponavljanja izrađivati kartice sa slikama ili riječima ili radne listiće sa zadacima za druge učenike. Na taj se način može ostvariti diferencijacija i individualizacija nastave jer se izrada materijala može povjeriti učenicima koji imaju teškoće u učenju, ali jako vole crtati, koji trebaju vježbati pisanje, koji brže svladavaju gradivo i slično (više o individualizaciji i diferencijaciji v. u poglavlju *Planiranje nastave stranih jezika*). Izrada nastavnih materijala od strane učenika može se povezati s poučavanjem strategija učenja, primjerice vokabulara, koja je u literaturi na njemačkom jeziku poznata kao tehnika *Wortkartei* – učenici izrađuju kartice koje s jedne strane imaju sliku ili naziv pojma na stranom jeziku, a s druge strane naziv na materinskom jeziku te primjer u kontekstu. Kartice se slažu u kutiju te tijekom učenja uzimaju i čitaju, a kada se riječ nauči, odlaže se na kraj kutije. Svakako je potrebno unaprijed misliti o veličini nastavnih materijala. Pedagoška je praksa pokazala da kartice sa slikama koje nastavnici ili učenici sami izrađuju trebaju biti dovoljno velike da ih mogu vidjeti svi učenici. Kod izrade kartica s riječima treba paziti na uredni izgled i veličinu slova: hoće li biti velika tiskana ili pisana slova i slično. Ako se pomoću kartica s riječima uvode imenice, treba uz imenicu napisati i član za strane jezike u kojima se pojavljuju članovi uz imenice, a to su npr. engleski, njemački, francuski, talijanski. U njemačkom se jeziku vrlo često koristi kodiranje bojama za rodove – plava za muški, crvena za ženski te zelena ili žuta za srednji rod. Bojom se može označiti neodređeni ili određeni član ili samo nacrtati točka/krug određene boje – zavisno o tome kolika se pozornost poklanja članu. Iskustva iz nastave pokazala su da treba promisliti i o tome što se kasnije događa s radnim listićima – hoće li biti na manjem formatu papira da ih učenici mogu zalijepiti u bilježnice, hoće li ih učenici spremati u posebne mape ili će zaboraviti na njih jer nisu dio obveznih tiskanih nastavnih sredstava.

U literaturi postoje prijepori oko izravnog utjecaja nastavnih materijala na učenje stranih jezika – dok jedni smatraju da nastavni materijali ne igraju nikakvu ulogu, drugi vide integralni odnos između medija i metoda, međutim svi ističu veliku važnost pedagoške uporabe materijala. Istraživanja iz ovoga područja još su uvijek nedostatna i potrebno ih je nastaviti. Nastavni su materijali dobri i učinkoviti samo onoliko koliko ih dobro vodi planirani ishod, odabrana metoda poučavanja i prilagođenost određenoj dobi učenika te njihovoj razini znanja i interesa: tek nakon što se postave obrazovni ishodi, promisli o ciljanoj učeničkoj skupini i metodama poučavanja, može se razmišljati o medijima koji će pomoći uvođenju, uvježbavanju i ponavljanju gradiva.

Nastavni materijali mogu imati važnu ulogu u poučavanju i učenju stranih jezika ako se planski i osmišljeno primjenjuju. Vrijednost njihove primjene procjenjuje se prema učinku koji imaju u procesu učenja, odnosno koliko doprinose i pomažu u učenju. U nastavi stranih jezika rabi se veliki broj autentičnih i didaktiziranih, gotovih i samostalno izrađenih, vizualnih i auditivnih materijala, predmeta iz okoline (realija). Važno ih je pravilno odabrati u odnosu na predviđene obrazovne ishode i zadatke, na uzrast i interese učenika, na njihov kognitivni i emocionalni stupanj razvoja i razinu jezičnog znanja. Isto je tako važno metodički ih pravilno i svrhovito rabiti i vješto s njima rukovati. Pravilno metodički odabrani i primijenjeni nastavni materijali utjecat će na jezično napredovanje učenika, na obogaćivanje vokabulara i na razvijanje određenih vještina. Učenje je uspješnije ako se zasniva na više komponenti primanja informacija, dakle ako se uči svim osjetilima. Tako se primjerice pristup poučavanja usmjeren svim osjetilima pokazao izvrsnim u poučavanju stranih jezika učenika s disleksijom i disgrafijom jer djeluje kroz auditorne, vizualne, taktilne i kinestetičke kanale. Međutim, pogreške na slikovnim karticama ili karticama s riječima mogu nepovoljno utjecati na učenike jer mogu nešto krivo naučiti, npr. ako je riječ napisana velikim umjesto malim početnim slovom (pri pisanju na računalu) ili ako je napisan krivi član ispred imenice i slično.

Ne treba pretjerano rabiti samo određenu vrstu materijala, jer tada s vremenom dolazi do zasićenosti. Različite vrste materijala osiguravaju različite vrste jezičnog unosa i utječu na različito procesiranje jezičnih obavijesti. Primjena nastavnih materijala povezana je sa stilom poučavanja, vjerovanjima i osobnošću nastavnika. Određeni su nastavnici skloni određenim materijalima, stoga treba promisliti odgovaraju li ti materijali i stilovima učenja učenika i imaju li odgovarajuću metodičko-didaktičku svrhu. Zaključujemo da se dobro pripremljeni nastavni materijali u nastavi stranih jezika mogu koristiti u području rada s vokabularom, gramatičkim sadržajima, elementima kulture i civilizacije zemlje jezika cilja te se koristiti za razvijanje svih jezičnih vještina u svim fazama nastavnog procesa. Oni upotpunjuju i poboljšavaju procese poučavanja i učenja stranog jezika tako što ih čine smislenijim i jasnijim. Nastavni materijali mogu olakšavati shvaćanje, služiti kao mnemotehnika pri prisjećanju i slično te tako djelovati povoljno na učenje, ali isto tako djelovati nepovoljno ako se ne primjenjuju svrhovito ili ako sadržavaju pogreške.

4. Nastavno okružje

Kada se govori o formalnom okružju u kojem se odvijaju procesi poučavanja i učenja, prije svega se misli na **učionicu**. Učionice su osnovna mjesta poučavanja i učenja stranih jezika koja ovise o kulturnim, društvenim i ekonomskim prilikama. Izgled i uređenost prostora prilagođeni su odgojno-obrazovnim ishodima i posebnostima metodika nastave stranih jezika. Učionice su prostor u kojem se u planiranim i relativno kontroliranim uvjetima odvija komunikacija na stranom jeziku uvjetovana obrazovnim ishodima. Činjenica da se radi o formalnim okolnostima važna je za učenje stranog jezika jer se

razlikuje od ovladavanja prvim ili drugim jezikom u izvanučioničkoj stvarnosti u zemlji u kojoj se određeni jezik rabi kao osnovno sredstvo komunikacije.

Tematikom učeničkog prostora i razmještaja sjedenja učenika na nastavi različitih predmeta bavi se psihologija okoliša i to je tematika istraživanja razredne okoline te studija o okolišu i ponašanju. Istraživanja utjecaja učioničkog prostora na napredovanje u učenju općenito novijeg su datuma, a u području nastave stranih jezika tek su u začetku. Istraživanja u Velikoj Britaniji pokazuju, na temelju statistički značajnih korelacija, da čimbenik posjedovanja (engl. *ownership*) općenito povoljno utječe na razvijanje učeničkog samopouzdanja. Posjedovanje se odnosi na doživljavanje određenog prostora vlastitim, na što mogu utjecati nastavnici i učenici uređivanjem, razmještajem i slično. Poznati njemački pedagog Meyer (2006: 82) smatra da, „dobro pripremljena okolina za učenje ima pozitivne utjecaje na razvoj kognitivnih, društvenih i metodičkih kompetencija učenika”, iako istraživanja to još uvijek nisu u potpunosti dokazala. U literaturi iz područja nastave stranih jezika može se pročitati da Wright (2005) govori o značenju i uporabi razrednog prostora kao području upravljanja razredom u nastavi stranih jezika te pritom rabi pojam geografija (engl. *classroom geography*, njem. *Geografie des Klassenzimmers*) razreda. Tu se radi o središnjim elementima prostornog uređenja učionice (klupe, stolice, školska ploča), različitom uređenju zidova te o područjima kretanja učenika i nastavnika. Autor naglašava psihološke i društvene utjecaje prostora učionice na nastavnike i učenike te govori o važnosti proksemike. U knjizi o didaktici nastave njemačkog jezika, Storch (1999) također ističe važnost, odnosno ulogu proksemike (radi se o disciplini koja proučava društvenu uporabu prostora u komunikaciji) jer u određenoj razrednoj situaciji, s učenicima određene dobi i ishodišne kulture, nastavnici svjesno ili nesvjesno određuju udaljenost na kojoj se nalaze od učenika, hoće li im se približiti u određenim trenucima tijekom nastave i koliko. Proksemika ovisi i o određenim društveno-kulturnim konvencijama – koja je udaljenost društveno prihvatljiva u određenim komunikacijskim situacijama. Wrightovu ideju o geografiji učionice razrađuju detaljnije Schart i Legutke (2013) te spominju učionicu kao krajolik s obzirom na dizajn učionice, s jedne strane, i učionicu kao kulturu s obzirom na odgojno-obrazovne i komunikacijske procese koji se u njoj odvijaju, s druge strane.

Nastavnici i učenici stranih jezika oblikuju jezičnu stvarnost kroz interakciju u institucionaliziranom okružju tako da zauzimaju određene prostore – nastavnici se obično nalaze ispred svojih učenika da bi mogli imati dobar pregled nad svima, a učenici sjede u različitim konfiguracijama: sami, u parovima, po tri ili četiri za jednom klupom, u redovima jedan iza drugog, u krugu, za klupama koje su razmještene za skupinski rad, u obliku potkove i to sučelice nastavniku ili jedni drugima. Način razmještaja sjedenja utječe na prirodu i stupanj učeničke interakcije te na društvenu dinamiku u razredu. Raspored je sjedenja učenika važan jer može spriječiti problematična ponašanja učenika, povećati pozornost učenika i ekonomizirati vrijeme poučavanja. U literaturi se navode tri osnovna rasporeda sjedenja: u redovima, u skupinama i u obliku potkove koji utječu na ponašanje učenika u razredu i način na koji omogućuju kretanje i poučavanje nastavnika.

Wright (2005) smatra upravljanje učioničkim prostorom jednim od središnjih zadataka za nastavnike i učenike jer ne uključuje samo zauzimanje fizičkog prostora, nego uporabu pedagoškog prostora ili psiholoških kanala koji uključuju različite oblike komunikacije. Autor ilustrira više od deset zanimljivih prostornih uređenja učionica koje je vidio diljem svijeta, kao što su: tradicionalni raspored klupa (u redovima s jednim ili dva učenika po klupi), restoranski tip razmještaja (po četiri učenika po klupi), razmještaj u obliku otoka (spojene dvije po dvije klupe, učenici sjede sučelice, ali su klupe po redovima jedna iza druge), razmještaj klupa u obliku potkove, seminarski razmještaj (svi za jednim stolom), laboratorijski razmještaj (određen fiksiranim instalacijama ili opremom, npr. računalima), razmještaj koji omogućuje gledanje prema sredini učionice (klupe su uzduž svih zidova nasuprot školskoj ploči, dok je jedan dio klupa u sredini učionice), razmještaj u krug (gdje učenici mogu stajati ili sjediti na stolicama), razmještaj u polukrugu (učenici sjede na stolicama u odnosu na učitelja koji sjedi ispred ploče) i slično.

Svaki od načina razmještaja ima svoje prednosti ako metodički odgovara određenom ishodu određene aktivnosti. Pregled literature koji donose Wannarka i Rutrl (2008) pokazao je da raspored sjedenja u redovima sprječava problematično ponašanje učenika. Jedno od rjeđih istraživanja u području nastave stranog jezika (Halim i Mustar 2017) pokazalo je da razmještaj učenika u obliku potkove može uspostaviti dobre odnose nastavnika s učenicima te učenika međusobno, a učenici su rekli kako to bolje utječe na njihovu motivaciju te samopouzdanje. Oblik potkove poboljšava pokretnost poučavatelja, uspostavljanje kontakta pogledom, pozornost učenika, komunikaciju, igranje igara te kontrolu poučavatelja nad učenicima. Osobe koje vole komunicirati sjedit će rado tamo gdje mogu komunicirati, oni neverbalni dalje od komunikacije. Istraživanja utjecaja učioničkog prostora na razredne aktivnosti nastojala su korelirati fizičke uvjete s postignućima i ponašanjem učenika te su utvrđeni jaki utjecaji na kvalitetu aktivnosti, no potrebna su daljnja sistematična istraživanja. Različita uređenja učionice i razmještaj namještaja imali su relativno malo učinka na verbalnu interakciju, ali više na stavove i ponašanje. Različiti razmještaj učionice implicira različite tipove poučavanja i učenja – npr. raspored sjedenja u redovima kao u vlaku implicira dominiranje čelne nastave. Razredni prostor ne treba biti čvrsto određen, nego se treba reorganizirati da bi ili udaljio učenike jedne od drugih i tako spriječio spontane razgovore kada je to potrebno, ili da bi potaknuo prigodnu prostornu bliskost između osoba i neformalnost, različite oblike rada te manje ili više spontanu komunikaciju (Wright 2005). Isti autor zanimljivo ističe kako odluka odgojno-obrazovne ustanove da osigura specijalizirane učionice za strane jezike ima duboki učinak na upravljanje razredom: nastavnicima se daje njihov prostor nad kojim imaju više utjecaja, što možemo povezati s istraživanjima čimbenika posjedovanja koje smo naveli na početku.

Na spomen specijaliziranih učionica stranog jezika prije četiri bi se desetljeća automatski pomislilo na takozvane laboratorije za učenje jezika. To su bile učionice posebno namještene i tehnički opremljene tako da pruže svakoj osobi slušanje snimki (obično

magnetofonskih) pomoću slušalica i uvježbavanje izgovora u odvojenim i zvučno izoliranim zasebnim odjeljcima. Suvremene specijalizirane učionice stranog jezika koje možemo vidjeti u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj opremljene su funkcionalnim namještajem, nastavnim materijalima i nastavnim pomagalicama kao što su pametna ploča, računala, tableti i slično. Međutim, postoje i učionice namijenjene isključivo poučavanju i učenju stranog jezika koje nisu opremljene modernim pomagalicama, ali je odmah vidljivo koji se predmet u njima poučava. Kako je pokazalo osobno iskustvo autorice tijekom dugogodišnjeg posjećivanja škola u Republici Hrvatskoj, u stvarnosti je moguće vidjeti na koje načine nastavnici i učenici prostore čine svojim, kako pokušavaju stvoriti jezično okružje i unijeti elemente kulture i civilizacije u učionice: oslikavanje zidova učionice zemljopisnim kartama, karakterističnim predmetima (britanska telefonska govornica), likovima iz bajki ili udžbenika; stavljanje velikih fotografija gradova ili postera na zidove; grafiti na zidovima koji predstavljaju neke riječi na stranom jeziku ili naziv predmeta; poseban kutak s knjigama na stranom jeziku ili čak malim kazalištem za predstave na stranom jeziku i slično. Ono što se vrlo često pojavljuje u učionicama stranih jezika jesu panoi na kojima se mogu izlagati ne samo komercijalni otisnuti poster, nego i učenički radovi. Izlaganje učeničkih radova, posebice onih u pisanom obliku, ima i svojevrsnu komunikacijsku svrhu jer će se u nekom trenutku pogledati ili čak pročitati tijekom nastavnog sata i odmora. Rezultati učeničkih projekata, sastavci, domaće zadaće, priče, crteži s opisima kao što je npr. obiteljsko stablo i slični pisani uradci učenika stvaraju jezično okružje i povećavaju svjesnu ili nesvjesnu izloženost stranom jeziku. U nekim hrvatskim osnovnim školama zamijećeno je da se na sve važne predmete u učionici stavljaju kartice s nazivima na stranom jeziku. U jednoj su osnovnoj školi na taj način obilježeni svi važni predmeti u učionici i to na dva strana jezika, npr. iznad prozora je kartica s napisanim riječima: *a window, das Fenster*. Takvo izlaganje kartica možemo povezati sa znanstveno-stručnom literaturom. Pavičić Takač (2008) tako u knjizi o strategijama učenja vokabulara navodi tu kognitivnu strategiju pod nazivom *stavljanje natpisa na predmete u učionici* prema taksonomiji strategija za učenje vokabulara koju je izradio Schmitt (1997). U recentnoj literaturi nailazimo na vrlo zanimljivu praktičnu primjenu te strategije sistematičnog označavanja predmeta u učionici dvojezičnim naljepnicama na prvom i drugom jeziku tijekom svakodnevnih aktivnosti uz mogućnost aktivne uporabe tih riječi tijekom dana. Učenici sami izrađuju kartice s riječima i pomoću njih uče riječi ili ih ponavljaju tijekom određenog nastavnog sata, ali i samostalno neovisno o nastavi jer su kartice stalno u učionici. Salinas-Gonzales i suradnici (2015) rabe termin „razredi bogati tiskom” (engl. *print-rich classrooms*) i zaključuju da na taj način učioničko okružje postaje dodatno vrelo poučavanja koje obojačuje (dvo)jezični razvoj i potiče razvoj pismenosti učenika.

Danas poučavanje stranog jezika ne mora nužno biti uokvireno učioničkim prostorom, rasporedom i vremenom jer je moguće poučavati na daljinu. Nastavnici koji se bave ovakvim načinom poučavanja, osim ranije navedenih kompetencija i uloga trebaju upoznati posebnosti poučavanja osoba s kojima se nema izravan kontakt. To često znači una-

prijed pripremiti materijale, služiti se aplikacijama i sličnim suvremenim elektroničkim mogućnostima. Wright (2005) govori o prostornom i vremenskom produžetku školske učionice u učionicu bez zidova jer se suvremeno poučavanje i učenje odvija i izvan škole tijekom pisanja zadaća, izrade projekata, terenske nastave, rada s računalom i slično.

Formalni uvjeti izvedbe nastave (engl. *formal teaching conditions*, njem. *formale Unterrichtsbedingungen*) odnose se na sastav učeničke skupine, broj sati nastave, vrijeme i učestalost održavanja nastave prema školskom rasporedu sati te redosljed učenja stranih jezika. Dokumenti na razini države (npr. kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik ili Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije) određuju kada, što i koliko se poučava. Broj nastavnih sati stranog jezika kao predmeta u razrednoj ili predmetnoj nastavi u osnovnim ili srednjim školama određenih programa (razne vrste gimnazija, srednje strukovne škole) određen je na razini države propisanim kurikulumom. Tako se strani jezik kao redovni predmet poučava dva sata tjedno od 1. do 4. razreda (70 sati godišnje) te tri sata tjedno od 5. do 8. razreda (105 sati godišnje), a kao izborni predmet samo dva sata tjedno od 4. do 8. razreda (70 sati godišnje). Broj nastavnih sati stranog jezika u srednjoškolskim ustanovama predviđen je različito za škole gimnazijskoga tipa (opće, jezične, matematičke, prirodoslovne, klasične gimnazije) te srednje škole iz područja ekonomije, turizma i ugostiteljstva, medicine, trgovine, elektrotehnike, graditeljstva, poljoprivrede, veterine i slično. Strani jezik u osnovnim školama u Hrvatskoj može se poučavati i učiti u sklopu redovite, izborne, dodatne ili dopunske nastave te izvan nastave u obliku različitih izvannastavnih aktivnosti (skupine jezičara, pripremanje za natjecanja, dramske skupine i sl.). Redovita i izborna nastava organizira se u razrednim odjelima. To su skupine učenika približne životne, obrazovne i emotivne dobi. Izborna, dodatna ili dopunska nastava te izvannastavne aktivnosti mogu se izvoditi i u odgojno-obrazovnim skupinama koje čine određeni broj relativno stalnog sastava učenika iz jednog, dvaju ili više razreda. Standardi na razini države određuju da je optimalan broj učenika po razrednom odjelu u osnovnoj školi 20, a najviše 28, dok je u srednjoj školi optimalan broj 24 učenika. U razredni odjel mogu biti uključena najviše tri učenika s teškoćama. Na temelju istraživanja iz 70-ih i projekta iz 90-ih godina prošlog stoljeća, stručnjaci su dali određene preporuke za broj učenika na nastavi stranih jezika od 1. do 4. razreda osnovne škole te za broj i raspored sati u tjednu. Nastava bi se trebala odvijati u skupinama do 15 učenika radi individualnog pristupa i mogućnosti aktivnog sudjelovanja učenika u nastavi i komunikacijskim situacijama (Vilke 1999), ali u stvarnosti to nije uvijek moguće osigurati.

Što se tiče sastava učenika u razrednom odjelu, na poučavanje i učenje stranih jezika može utjecati integracija učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, spajanje učenika različitih uzrasta u kombinirane razredne odjele i spajanje odjela određenih zanimanja u srednjim strukovnim školama. O učenicima s posebnim potrebama i kombiniranim razrednim odjelima više se govori u poglavlju *Planiranje nastave stranih jezika*, stoga ćemo ovdje samo ukratko spomenuti posebnosti strukovnih škola. U srednjim strukovnim školama u jednom razrednom odjelu mogu se obrazovati učenici za

najviše tri srodna zanimanja, s tim da je u razrednom odjelu najmanje šest učenika istog zanimanja. Radi se obično o manjim srednjim školama. Raznolikost sastava učenika s obzirom na razinu znanja, brzinu svladavanja gradiva te određeno područje struke u određenom razrednom odjelu odražava se na planiranje i izvedbu nastave stranih jezika u usmjeravanju na određene vještine, sadržaje i odabir metodičkih postupaka te nastavnih materijala. Nastavu je potrebno pripremiti i izvesti tako da se uzmu u obzir različiti interesi učenika te pozornost posveti i učenju jezika pojedine struke. Primjerenim pristupom mogu se izbjeći mogući nepovoljni učinci ovakve vrste spajanja učeničkih skupina na učenje jezika.

Općenito je za učenje stranih jezika važno sustavno izlagati učenike stranom jeziku i jezičnim sadržajima te stoga treba dobro promisliti o rasporedu sati nastave. Prema saznanjima iz područja istraživanja ranog učenja, stručnjaci su zaključili da bi se nastava trebala odvijati svakog dana po jedan sat tjedno uz osiguravanje kontinuiteta nastave zbog brzog procesa zaboravljanja kod mlađih učenika i nepovoljnog utjecaja duljih vremenskih prekida te „da bi se dijete priviklo na korištenje stranog jezika u situacijama koje se udaljavaju od tipičnih školskih situacija i tipične nastave i da bi se tako proces učenja približio procesu usvajanja stranog jezika u prirodnoj sredini.” (Vilke 1999: 28). Isto tako nepovoljno na učenička postignuća i motivaciju može djelovati ako se strani jezik poučava u suprotnoj smjeni izvan redovne nastave ili posljednji sat (posljednja dva sata) prema rasporedu, kada se učenici zbog umora ne mogu usredotočiti na pomno čitanje, slušanje, pisanje ili govornu interakciju na stranom jeziku. Pedagoška praksa i složenost sastavljanja rasporeda sati ne mogu uvijek slijediti preporuke stručnjaka. U hrvatskim osnovnim školama, ako je planom predviđeno tri sata tjedno, oni su obično dobro raspoređeni tako da nema ni previše ni premalo razmaka između dvaju nastavnih sati. Ako se radi o izbornoj nastavi, ili nastavi stranih jezika od 1. do 4. razreda, često se zbog ekonomičnosti spajaju dva nastavna sata od 45 minuta i tako planiraju tzv. dvosati iako to nije pedagoški i metodički najbolje rješenje. Razmak između dvaju dvosata može imati nepovoljne učinke jer učenici mogu puno toga zaboraviti, posebno ako izvan škole nisu izloženi jeziku koji uče. Nastavnik tijekom pripremanja može iskoristiti povoljne strane dvosata tako da na početku planira vrijeme za ponavljanje i prisjećanje prethodnog gradiva naravno u skladu s uzrastom i jezičnom razinom učenika.

Utjecaj početka učenja, trajanja i redosljeda poučavanja jezika na učenje tema je zanimanja stručnjaka, a neka su istraživanja imala izravni utjecaj na pedagošku praksu u Republici Hrvatskoj. Znanstvene pretpostavke za učenje jezika u dobi kada djeca upisuju prvi razred, dakle 6 do 7 godina starosti, potvrđene su ne samo stranim, nego i kvalitetnim domaćim istraživanjima provedenim od 70-ih do 90-ih godina prošlog stoljeća u Hrvatskoj (Vilke 1999). Stručnjaci ističu upravo dobnu granicu od 6 do 7 godina kao ključno razdoblje, slijedeći teoriju o plastičnosti mozga, kao najpovoljniju dob za početak učenja stranog jezika u didaktiziranom okružju (Stokić i Mihaljević Djigunović 2000). Istraživanja na području psiholingvistike, iskustva iz pedagoške prakse koja su

pokazala da ranija i duža izloženost stranom jeziku utječu na bolje ovladavanje jezikom te preporuke na razini Europskoga vijeća, utjecali su na odluku o uvođenju jednog stranog jezika kao obveznog predmeta u redovnoj nastavi od prvog razreda osnovne škole u Hrvatskoj u školskoj godini 2003./2004. Težnja je obveznog odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj da učenici do kraja obrazovanja steknu osnovne kompetencije u najmanje dvama stranim jezicima. Statistički podaci na državnoj razini, koje svake godine objavljuje Državni zavod za statistiku, pokazuju da su – skoro dvadeset godina nakon uvođenja stranog jezika u razrednu nastavu – najzastupljeniji strani jezici u hrvatskim osnovnim i srednjim školama engleski jezik u redovnoj nastavi od 1. razreda osnovne škole i njemački jezik u izbornoj nastavi od 4. razreda osnovne škole. Istraživanje opravdanosti ranog učenja njemačkog jezika od prvog razreda osnovne škole u Hrvatskoj pokazalo je povoljne učinke povećane izloženosti njemačkom jeziku jer su učenici bolje naučili i usvojili znanja i stekli „osjećaj“ za njemački jezik (Bagarić 2002). Obrnuti redoslijed poučavanja jezika, dakle njemački nakon engleskog proučavao se u okviru jednog od projekata Europskog središta za moderne jezike u Grazu, a danas je sastavni dio područja metodike i didaktike trećih jezika (onih koji slijede nakon materinskog i jednog stranog jezika), kako navodi Horvatić Čajko (2009), ističući srodnost jezika koja olakšava usvajanje vokabulara i gramatike te mogućnost proširivanja svjesnosti o učenju jezika kao povoljne učinke na učenje jezika. Postoje i nepovoljni utjecaji jednog na drugi jezik, odnosno negativni prijenos, ali u nastavi se treba nastojati usmjeriti na povoljne utjecaje i prednosti koje donosi učenje više od jednog stranog jezika.

5. Značenje za praksu

Još uvijek u javnosti vlada mišljenje da je nastavnikovo radno vrijeme ograničeno trajanjem nastave u institucionalnom okružju škole ili bilo koje ustanove koja organizira i provodi poučavanje ili tečajeve stranih jezika (dječji vrtići s odobrenim programima stranih jezika ili privatne škole stranih jezika). Još uvijek će netko postaviti pitanje jesu li nastavnici slobodni tijekom praznika ili nakon što zatvore vrata učionice. Prava je istina da nastavnici neprekidno rade na razvoju procesa poučavanja aktivnim planiranjem i promišljanjem prije, za vrijeme i poslije nastave te istovremeno na vlastitom razvoju i cjeloživotnom usavršavanju. Implikacije za svakodnevnu pedagošku praksu koje kao zaključak proizlaze nakon svega izloženog u ovom poglavlju jesu sljedeće:

1) Nastavnik treba biti svjestan sebe i poznavati svoje učenike. Suvremena paradigma poučavanja općenito postavlja učenika u središte poučavanja i učenja. Podjednako važna osoba u tom cjelokupnom procesu je nastavnik stranog jezika koji stječe i razvija kompetencije vezane za određeni jezik, metodiku i glotodidaktiku s jedne strane, te opće pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije s druge strane tijekom studija i cjeloživotnog stručnog usavršavanja. Suvremeni nastavnik stranog jezika mora biti svjestan svojih kompetencija, vjerovanja i stavova o poučavanju jezika koji sudjeluju u oblikovanju njegova ili njezina stila poučavanja. Neprestano promišljanje o nastavi i procesu poučava-

nja i učenja te sposobnost samoprocjene važan su dio razvoja reflektivnog praktičara. Nastavnik planira, provodi i kontrolira provedbu nastavnog procesa kao metodičko-didaktički redatelj, jedan je od glavnih „glumaca” i (samo)kritičara kako bi osigurao, koliko god je to u njegovoj moći, najbolje uvjete da učenik nešto nauči.

2) Nastavnik treba steći dobra teorijska saznanja. Nastavnikovo poznavanje relevantne teorije omogućuje bolje i brže snalaženje i djelovanje u praksi, na primjer da uoči učenikove greške i razumije njihovo mjesto i razloge pojavljivanja u razvoju međujezika. Ako nastavnik razumije zašto se nešto događa u procesu učenja, moći će primijeniti različite metodičko-didaktičke i pedagoški primjerene postupke i tehnike da bi učenicima pomogao u učenju i na putu prema ovladavanju ciljnim jezikom na određenoj razini.

3) Nastavnik treba steći širu sliku o propisanim odgojno-obrazovnim smjernicama i odobrenim ili dostupnim resursima. Odabir nastavnih materijala, čak i ako u školi već postoji ranije odabran udžbenik kao glavno nastavno sredstvo, važna je stavka u nastavnikovu poslu. Stečena teorijska, stručna jezična i metodičko-didaktička znanja temelj su za primjenu odabranih kriterija za prosudbu ili čak izradu nastavnih materijala ako ne postoje. Ne zaboravimo da i osobni stavovi, vjerovanja i stil poučavanja utječu na odabir materijala. Trenutni predmetni kurikuli za strane jezike za osnovne i srednje škole omogućuju nastavniku određenu slobodu u odabiru širine, količine i redoslijeda sadržaja te slobodu primjene dodatnih materijala. Kurikuli predlažu odgojno-obrazovne ishode i glavne teme kao okvir unutar kojeg postoje nebrojene mogućnosti za razvijanje vlastite nastavnikove kreativnosti.

4) Nastavnik također mora biti svjestan utjecaja formalnih okvira izvedbe nastave. Nije isto planirati i izvoditi 105 ili 70 sati godišnje. Brojna su pitanja koja se svakodnevno javljaju: hoće li učenici koji imaju tri sata tjedno moći naučiti isto kao oni koji imaju dva sata tjedno nastave? Hoće li dvosat biti dobro rješenje za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole i hoće li nakon tjedan dana stanke između dvaju dvosata puno zaboraviti? Kako pripremiti nastavu koja će to uzeti u obzir? Hoće li vrijeme u rasporedu sati utjecati na učenje: hoće li učenici još biti pospani za prvi jutarnji termin ili će tijekom prijepodneva biti kognitivno „najbudniji” za učenje? Hoće li nakon sata tjelesnog biti iscrpljeni ili vrlo nemirni? Koje će metodičke postupke nastavnik imati spremne kao adute u rukavu za takve i slične situacije? Ne treba zaboraviti i redoslijed jezika jer se u većini osnovnih škola u Hrvatskoj poučava engleski jezik od prvog razreda i njemački ili neki drugi strani jezik od četvrtog razreda osnovne škole kao izborni predmet uz engleski. Postoje i škole koje pohađaju učenici nacionalnih manjina koji osim hrvatskog i dvaju stranih jezika imaju i nastavu određenog jezika kao jezika manjine. Razmišljanje o međujezičnim utjecajima, o pozitivnom ili negativnom transferu nastavnik ne smije zanemariti. Velik broj učenika dolazi u prve razrede s određenim jezičnim predznanjima iz dječjeg vrtića, a do četvrtog razreda i uvođenja drugog stranog jezika (ako se za njega odluče) već imaju dugogodišnje iskustvo usvajanja i učenja prvog i jednog stranog jezika. Što to znači za nastavu i razvoj učenikova međujezika, načine ispravljanja grešaka,

mogući kontrastivni pristup poučavanju vokabulara i gramatike u određenim situacijama pitanja su na koja bi nastavnik svakako trebao obratiti pozornost.

5) Nastavnik treba biti svjestan institucionalnih okvira i uloge prostora. Učionica je poput scene koju će nastavnik prilagoditi svojim i učeničkim potrebama tako da stvori prostor koji potiče učenje jezika, prostor u kojem će se moći kretati i u kojem će svi međusobno moći usmeno ili pismeno komunicirati uglavnom na stranom jeziku. Razumijevanje konteksta i međudjelovanja svih čimbenika u procesu poučavanja i učenja jezika u institucionalnom okružju izazovan je, ali vrlo lijep zadatak za nastavnika.

6. Zaključak

Na kraju se iz svega može zaključiti da su nastavnik, nastavni materijali i nastavno okružje važni čimbenici u procesu učenja i poučavanja stranog jezika te da mogu vrlo poticajno i povoljno djelovati na proces učenja.

Literatura

- Bagarić, Vesna (2002). Jezična kompetencija učenika u ranom učenju njemačkoga kao stranoga jezika. U Vodopija, Irena: *Dijete i jezik danas: Dijete i učenje hrvatskoga jezika. Dijete i učenje stranoga jezika: zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenog skupa u europskoj godini jezika*. Visoka učiteljska škola Osijek, 205-216.
- Bernat, Eva (2007). Bridging the Gap: Teachers' and learners' diversity of beliefs in SLA. Invited semi-plenary at the 20th English Australia Education Conference, Sydney, Sept. 14-16.
- Bimmel, Peter, Kast, Bernd i Neuner, Gerhard (2003). *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Langenscheidt.
- Decke-Cornill, Helene i Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Narr Verlag.
- Drakulić, Morana (2013). Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 158-165.
- Europska komisija (2017). Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2017. o Europskome kvalifikacijskom okviru za cjeloživotno učenje i o stavljanju izvan snage Preporuke Europskog parlamenta i Vijeća od 23. travnja 2008. o uspostavi Europskoga kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje. Službeni list Europske Unije. (2017/C 189/03).
- Felder, Richard, M. i Henriques, Eunice, R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Funk, Hermann (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3(4), 41-47.
- Gabillon, Zehra (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. IOKSP. International Online Language Conference 2012, Nov 2012, Online/en ligne, Universal Publishers, 3, 190-203, 2012, 3. <halshs-00799937> (17. 7. 2015).
- Grasha, Anthony F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.

- Grundtvig projekt QUALI-T: Quality in Language Teaching for Adults Grundtvig Learning Partnership 2009-2011: Guidelines for quality in language teaching. <https://files.adulteducation.at/uploads/Guidlines.pdf> (26. 8. 2018.).
- Halim Abdul i Mustar, Yetty Septiani (2017). U- shape design in teaching: Engaging non-English Szspeaking country students in learning English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (ASSEHR), volume 82. Open access article under the CC BY-NC license, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (13. 8. 2018.).
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- Heyd, Gertraude (1991). *Deutsch Lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. prerađeno i doradeno izdanje). Verlag Moritz Diesterweg.
- Horvatić Čajko, Irena (2009). Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja. *Metodika*, 18(10), 97-111.
- Krumm, Hans-Jürgen i Ohms-Duszenko, Maren (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. U Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert i Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. De Gruyter, 1029-1041.
- Macaire, Dominique i Hosch, Wolfram (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Langenscheidt.
- Meyer, Hilbert (2006). Aufsatz: Guter Unterricht an guten Schulen. *CHEMKON*, 13(2), 77-83.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal online*, 2(3), 55-74.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Bagarić, Vesna (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ*, 52, 259-281.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Narodne novine (2019). *Pravilnik o udžbeničkom standard te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala*. Narodne novine d.d. 9 (2019).
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Brit-Anne, Jones, Barry, Komorowska, Hanna i Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection tool for language teacher education*. ECML; Council of Europe.
- Oxford, Rebecca, L., Ehrman, Madeline, E. i Lavine, Robert (1991). Style wars: teacher-student style conflicts in the language classroom, U Magnan, Sally (ur.), *Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs*. Heinle & Heinle.
- Pavičić Takač, Višnja (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Radišić, Mirna, Pavičić Takač, Višnja, i Bagarić, Vesna (ur.). (2003). *Competences of Primary School Foreign Language Teachers in the Republic of Croatia*. Učiteljski fakultet Osijek.
- Richards, Jack (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 35(4). JALT 2011. Special Issue. Plenary Speaker Article. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf> (26. 8. 2018.).
- Richards, Jack, C. i Lockhart, Charles (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

- Richards, Jack C. i Schmidt, Richard (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4. izdanje). Longman.
- Salinas-Gonzalez, Irasema, Arreguin-Anderson, Maria G. i Alanís Iliana (2015). Classroom labels that young children can use: Enhancing biliteracy development in a dual language classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 43(1), 25–32.
- Schart, Michael i Legutke, Michael (2013). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Langenscheidt.
- Schmitt, Norbert (1997). Vocabulary learning strategies. U Schmitt, Norbert i McCarthy, Michael (ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 198–227.
- Stokić, Lidvina i Mihaljević Djigunović, Jelena (2000). Early foreign language education in Croatia. U Nikolov, Marianne i Curtin, Helena (ur.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe, 41–51.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink.
- Tomlinson, Brian (2001). Materials development. U Carter, Ronald i Nunan, David (ur.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 66–71.
- Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ). Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Vijeće Europe (2007). *EPONAJ* (Europski portfolio za nastavnike jezika). (Prijevod s engleskog: Sandra Mardešić).
- Vilke, Mirjana (1999). Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. U Vrhovac, Yvonne i suradnici (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, 17–30.
- Wagner, Rudi F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Wallace, Bill i Oxford, Rebecca, L. (1992). Disparity in learning styles and teaching styles in the ESL classroom: Does this mean war? *AMTESOL Journal*, 1, 45–68.
- Wannarka, Rachel i Rutrl, Kathy (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89–93.
- Williams, Marion i Burden, Robert (2010). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach* (15. izdanje). Cambridge University Press.
- Witte, Arnd i Harden, Theo (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. U Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta i Riemer, Claudia (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. De Gruyter Mouton. 1324–1340.
- Wright, Tony (2005). *Classroom Management in Language Education* (Research and Practice in Applied Linguistics). Palgrave Macmillan.

III

CILJEVI NASTAVE STRANIH JEZIKA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti zašto su važni opći ciljevi nastave stranih jezika
- navesti opće ciljeve nastave stranih jezika
- razlikovati ciljeve s obzirom na razinu i vrstu obrazovanja

1. Uvod

Nastava stranih jezika, kao bilo koji organizirani oblik poučavanja, mora biti usmjerena i vođena točno definiranim ciljevima i ishodima koji iz njih proizlaze. Zašto je to važno? Najjednostavniji odgovor na to pitanje jest da sve što se u nastavi događa proizlazi iz tih ciljeva, odnosno treba voditi k ostvarenju ishoda. To znači da cilj koji se nastavom želi postići određuje zadatke nastave na pojedinim stupnjevima obrazovanja, utječe na odabir obrazovnih sadržaja i aspekata koje je potrebno naglasiti (npr. koju jezičnu vještinu više razvijati), na odabir metoda i postupaka poučavanja, pojedinih zadataka i aktivnosti u svakom nastavnom satu i njihovih odgojno-obrazovnih ishoda, izradu i odabir nastavnih materijala te postupke praćenja i vrednovanja. Jasno i jednoznačno definirani ciljevi omogućuju usuglašavanje među stručnjacima koji djeluju u svim navedenim područjima (od nastavnika, vanjskih procjenjivača, autora i izdavača udžbenika), a time i višu razinu učinkovitosti poučavanja. Pomoću transparentno definiranih ishoda učeniku učenje postaje svrsishodnije. O važnosti i oblikovanju odgojno-obrazovnih ishoda u nastavi stranih jezika i u okviru pojedinih nastavnih jedinica detaljnije se govori u poglavlju *Planiranje nastave stranih jezika*, a ovdje ćemo se baviti općim ciljevima nastave stranih jezika.

2. O ciljevima nastave stranih jezika u Hrvatskoj

Prema Cooku (2002), ciljevi nastave stranih jezika moraju biti usko vezani uz učenika i njegove potrebe pa u skladu s tim razlikuje vanjske (engl. *external goals*) i unutarnje (engl. *internal goals*) ciljeve. Vanjski se ciljevi odnose na učenikovu uporabu jezika u izvanškolskom kontekstu (npr. na putovanjima, za čitanje časopisa ili sl.) i oni su najčešće eksplicitno ugrađeni u službene dokumente, kurikule, nastavne planove i programe i nastavne pripreve. Unutarnji su ciljevi vezani za učenikov razvoj kao višejezičnog pojedinca: učenjem stranih jezika razvija se drugačiji način razmišljanja o svijetu, o jezicima i drugim ljudima i kulturama. Unutarnji ciljevi, dakle, naglašavaju mentalni razvoj uče-

nika stranog jezika kao pozitivan dodatni učinak učenja jezika. I Broughton i sur. (1980) govore o cilju učenja stranih jezika koji ima snažnu odgojnu dimenziju, a to je proširenje vlastitih vidika, povezivanje s drugim i drugačijim ljudima, mjestima, običajima i iskustvima. Učenjem stranih jezika mijenja se poimanje vlastita jezika i načina na koji jezik odražava svijet koji nas okružuje i kulturu u kojoj živimo. Suvremeno poimanje obrazovanja u svim domenama podrazumijeva razvoj sposobnosti samostalnog učenja koja, između ostalog, uključuje preuzimanje odgovornosti učenika za vlastito učenje, razvoj i primjenu strategija učenja (v. poglavlje *Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje*), razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rješavanja problema. Drugim riječima, učenik je u središtu obrazovnog procesa. To je načelo koje mora biti ugrađeno i u opće ciljeve poučavanja i učenja stranih jezika.

Opći (ili vanjski) ciljevi nastave stranih jezika postavljaju se u skladu s jezičnom obrazovnom politikom u nekoj državi. U tom slučaju govorimo o tzv. **političkim** ciljevima nastave stranih jezika (v. ZEROJ 2005: 2-4). U Republici Hrvatskoj, kao članici Europske unije, ti su ciljevi usklađeni s europskom politikom, ali istodobno uvažavaju i proizlaze iz dugogodišnje tradicije učenja stranih jezika. U europskom se okružju potiče učenje više stranih jezika s ciljem olakšavanja međunarodne komunikacije i dubljeg međusobnog razumijevanja i tolerancije na svim razinama i u svim područjima djelovanja¹. Poznavanje (više) stranih jezika osobito je važno u obrazovanju demokratskog građanstva pa je jedan od ciljeva „promicati metode poučavanja modernih jezika koje pridonose razvijanju samostalnog razmišljanja, procjenjivanja i djelovanja te socijalnoj osjetljivosti i odgovornosti” (ZEROJ 2005: 4). Stoga se učenje jezika postavlja kao cjeloživotni zadatak zastupljen u svim obrazovnim ciklusima čiji je cilj poticanje višejezičnosti, mnogojezičnosti i višekulturnosti.

Opći je **obrazovni** cilj nastave stranih jezika „formiranje kompetentnog i uspješnog korisnika određenog jezika” (ZEROJ 2005: xii). Prema suvremenom shvaćanju, jezik je neodvojiv od kulture te stoga opći obrazovni cilj učenja jezika uključuje i „poticanje harmoničnog razvoja cijele učenikove ličnosti i osjećaja pripadnosti kao rezultata stečenog iskustva uronjavanja u drugi jezik i kulturu” (ZEROJ 2005: 1). Tako općenito oblikovan cilj potrebno je prilagoditi konkretnom nastavnom programu, što znači da treba razraditi specifične ciljeve i zadatke koji detaljnije određuju koje kompetencije (znanja, vještine, stajališta i strategije) i koju razinu izlazne kompetencije učenik treba steći završetkom određenog obrazovanog razdoblja u skladu s potrebama pojedinca i društva. S obzirom na to da je ovladavanje stranim jezikom složen proces te da se

1 ZEROJ (2005: 14-15) definira četiri područja djelovanja: „**Javno** područje pokriva sve što se odnosi na uobičajenu društvenu interakciju (poslovna i administrativna tijela, javne službe, kulturne aktivnosti u slobodno vrijeme, ako su javnog karaktera odnosi s medijima i sl.). Istovremeno, **osobno** područje pokriva obiteljske odnose i osobni društveni život. **Profesionalno** područje obuhvaća sve što se odnosi na aktivnosti i odnose s kojima se pojedinac susreće pri obavljanju svog posla. **Obrazovno** područje bavi se kontekstom učenja/obučavanja (obično institucionalne prirode) u sklopu kojega se stječu određena znanja i vještine.”

čak ni u idealnim uvjetima ne može postići potpuna komunikacijska kompetencija² i u suvremenom se shvaćanju učenja stranog jezika više ne teži uzoru „idealnog izvornog govornika” (ZEROJ 2005: 5), potrebno je odrediti realističan stupanj koji učenik može postići i koji mu omogućuje daljnje usavršavanje u tom jeziku u skladu sa svojim potrebama (Petrović 1997). Službeni dokumenti u Hrvatskoj kojima se propisuju očekivane izlazne razine kompetencije (npr. kurikuli nastavnih predmeta Engleski jezik i Njemački jezik) temeljeni su na zajedničkim referentnim stupnjevima (ZEROJ 2005: 23) koji se od početnog do najvišeg dijele na sljedeće: pripremni A1 (engl. *Breakthrough*³), temeljni A2 (engl. *Waystage*), prijelazni B1 (engl. *Threshold*), samostalni B2 (engl. *Vantage*), napredni C1 (engl. *Effective Operational Proficiency*) i vrsni C2 (engl. *Mastery*). Tablica 1 daje holistički opis navedenih stupnjeva. Skrećemo pozornost da najnovija inačica ZEROJ-a (2020) opisuje i dodatne razine za određene komponente komunikacijske kompetencije: razinu prije A1, razine A2+, B2+ i razinu iznad C2.

Tablica 1. *Zajednički referentni stupnjevi – globalna ljestvica*

Iskusni korisnik	C2	Može bez poteškoća razumjeti praktički sve što čuje ili pročita. Može sažeti informaciju iz različitih usmenih ili pisanih izvora, suvislo i jasno prenoseći argumente i činjenice. Može se izražavati neusiljeno, vrlo tečno i precizno te razlikovati i finije nijanse značenja čak i u složenijim situacijama.
	C1	Može razumjeti složene, duže tekstove iz različitih područja i prepoznati implicitna značenja. Može se izražavati tečno i neusiljeno bez izrazito uočljivog traženja odgovarajućih izraza. Može fleksibilno i učinkovito koristiti jezik u društvenim, akademskim i poslovnim situacijama. Može proizvesti jasan, dobro strukturiran, detaljan tekst o složenim temama pokazujući da se uspješno služi jezičnim modelima, konektorima i kohezivnim sredstvima.
Samostalni korisnik	B2	Može razumjeti glavne misli složenog teksta o konkretnim i apstraktnim temama uključujući tehničke rasprave iz svog stručnog područja. Može komunicirati dovoljno tečno i neusiljeno, što omogućuje normalnu interakciju s izvornim govornikom bez napora s bilo koje strane. Može sročiti jasan, detaljan tekst o velikom broju tema te objasniti svoja stajališta o nekoj aktualnoj temi navodeći prednosti i nedostatke različitih opcija.
	B1	Može razumjeti glavne misli jasnog, standardnog razgovora o poznatim temama, s kojima se redovito susreće na poslu, u školi, u slobodno vrijeme itd. Može se snalaziti u većini situacija, koje se mogu pojaviti tijekom putovanja kroz područje na kojem se taj jezik govori. Može proizvesti jednostavan vezani tekst o poznatoj temi ili temi osobnog interesa. Može opisati doživljaje i događaje, svoje snove, nade i težnje te ukratko obrazložiti i objasniti svoja stajališta i planove.

2 Dok svako dijete svoj prvi jezik usvoji u potpunosti, ovladavanje inim jezikom obilježava raznovrsnost i promjenjivost dostignutih razina i općenito nemogućnost dostizanja jezične kompetencije izvornog govornika (Birdsong 2008).

3 U njemačkom izdanju ZEROJ-a (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 2001) zadržani su izvorni engleski nazivi.

Temeljni korisnik	A2	Može razumjeti izolirane rečenice i često rabljene riječi iz područja od neposrednog osobnog interesa (npr. jednostavne podatke o sebi i obitelji, informacije vezane za kupovanje, neposrednu okolinu, posao). Može komunicirati u jednostavnim i uobičajenim situacijama koje zahtijevaju jednostavnu i neposrednu razmjenu informacija o poznatim temama i aktivnostima. Može jednostavno opisati aspekte svog obrazovanja, neposrednu okolinu te sadržaje s područja zadovoljavanja neposrednih potreba.
	A1	Može razumjeti i koristiti poznate svakodnevne izraze i vrlo jednostavne fraze koje se odnose na zadovoljavanje konkretnih potreba. Može predstaviti sebe i druge te postavljati i odgovarati na pitanja o sebi i drugima, npr. o tome gdje živi, o osobama koje poznaje i o stvarima koje posjeduje. Može voditi jednostavan razgovor uz uvjet da sugovornik govori polako i razgovijetno te da je spreman pomoći.

Izvor: ZEROJ (2005: 24)

Detaljna razrada obrazovnih ciljeva prema ZEROJ-u (2005: 139–141) može uključivati razlikovanje vrsta i razina ciljeva. Tako se specifični ciljevi mogu odnositi na sljedeće:

- a) razvijanje učenikove opće kompetencije koja bi uključivala jednu ili više sljedećih dimenzija: deklarativno znanje (npr. gramatičkih struktura ili elemenata kulture), vještine i umijeća, osobina ličnosti (npr. razvijanje samopouzdanja), vještine vezane za razvoj pojedinca itd. Te se opće kompetencije mogu usvojiti i prenositi i iz drugih predmeta, ali mogu biti i jedan od ciljeva nastave stranih jezika (v. ZEROJ 2005: 151)
- b) proširenje i razvoj jedne, više ili svih komponenata komunikacijske kompetencije zajedno (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*)
- c) napredovanje u obavljanju jedne ili više specifične jezične aktivnosti, kao što su recepcija (slušanje i čitanje), produkcija (govor i pisanje), interakcija ili medijacija (prevođenje ili tumačenje)
- d) razvijanje sposobnosti funkcionalnog djelovanja u javnoj, osobnoj, profesionalnoj ili obrazovnoj domeni (v. bilješku 1), što podrazumijeva oblikovanje ciljeva vezanih uz jednu specifičnu ili više domena (kao što bi npr. bio specijalizirani tečaj jezika za određenu struku)
- e) razvijanje strategija (komunikacijskih i strategija učenja) kojima se pojedinac može koristiti u izvršenju određenih jezičnih zadataka (v. poglavlje *Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje*).

U Republici Hrvatskoj opći su i specifični ciljevi nastave stranih jezika definirani temeljnim dokumentima, ponajprije kurikulumom nastavnih predmeta. Komunikacija na stranim jezicima smatra se jednom od temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Stoga nastava stranih jezika ima za cilj osposobiti učenike za sljedeće (*Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* 2019: 7):

- a) samostalnu i točnu upotrebu jezika u govoru i pismu u različitim kontekstima školske, lokalne i šire zajednice, uključujući i digitalno okruženje
- b) razumijevanje i uvažavanje drugih kultura i društvenih normi te sagledavanje vlastite kulture
- c) samostalnu i kritičku upotrebu različitih izvora znanja i primjenu učinkovitih strategija učenja jezika
- d) prihvaćanje odgovornosti za osobni razvoj, vlastite postupke i njihove rezultate
- e) cjeloživotno učenje i rad u globaliziranom društvu.

Navedeni ciljevi doprinose razvijanju svijesti o civilizacijskim vrijednostima, potrebi poznavanja drugih jezika i kultura te poštivanja različitosti i tolerancije.

U hrvatskom kurikulumu strani jezici pripadaju jezično-komunikacijskom području (kao i materinski). U tablici 2 navedeni su odgojno-obrazovni ciljevi tog područja.

Nastavni predmeti strani jezici imaju tri domene: Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom. Navedene su domene povezane s temeljnim kompetencijama kao polazištem, određenjem i ciljevima jezično-komunikacijskog područja i svrhom predmeta. Prema tim se domenama određuju i odgojno-obrazovni ishodi nastave stranog jezika.

Nadalje, u skladu s glotodidaktičkim načelima progresije specifični se ciljevi poučavanja stranih jezika odražavaju u očekivanim učeničkim postignućima oblikovanim prema odgojno-obrazovnim ishodima u okviru obrazovnih ciklusa (od prvog ili četvrtog razreda osnovne škole do četvrtog razreda gimnazije ili srednje strukovne škole). Ishodi se odnose na jezične vještine (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) u domeni komunikacijske jezične kompetencije te ishode u drugim dvjema domenama koji se ostvaruju zajedno s onima iz prve domene. Očekuje se da će učenici na kraju 4. razreda osnovne škole ostvariti razinu znanja koja odgovara stupnju A1, a na kraju 8. razreda razinu A2. Učenici koji strani jezik uče od 4. razreda na kraju će 8. razreda dostići razinu A1. Na kraju 2. razreda strukovnih i umjetničkih škola očekivana razina je A2+, ali može biti i viša, ovisno o vrsti strukovne škole i predviđenoj satnici za strane jezike. Na kraju 4. razreda gimnazije očekivana razina je B1+ ili viša, ako se radi o gimnazijskim programima s pojačanom satnicom stranog jezika. U slučaju engleskog jezika predviđene će se razine na kraju svakog obrazovnog ciklusa „vjerojatno nadmašiti” (Nacionalni okvirni kurikulum 2011: 80), što se tumači značajno većom izloženosti engleskom jeziku u svakodnevnom okruženju.

Tablica 2. *Odgovorno-obrazovni ciljevi jezično-komunikacijskog područja*
(Nacionalni dokument jezično-komunikacijskog područja kurikuluma 2017: 4–5)

Učenik će:

- usvajati jezik i znanje o jeziku te ovladati njime radi sporazumijevanja, izražavanja i prenošenja misli, informacija, osjećaja i stavova na hrvatskom jeziku i drugim jezicima u različitim komunikacijskim situacijama, s pomoću različitih medija i u različite svrhe
- ovladavati jezikom kao sustavom te temeljnim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te njihovim međudjelovanjem potrebnim u svakodnevnom životu za učenje, daljnje školovanje i djelovanje/rad u bližoj i široj zajednici
- razvijati čitalačku pismenost, čitalačku kulturu i čitalačke navike na tekstovima različitih sadržaja i struktura te razumijevanje i produbljanje doživljaja književnosti
- razvijati višestruku pismenost; u različitim izvorima pronalaziti informacije i sadržaje o kojima će kritički promišljati, procjenjivati njihovu pouzdanost i korisnost, prepoznavati kontekst i namjeru autora
- preuzimati odgovornost za vlastiti govoreni i pisani izričaj te razvijati sposobnost za rješavanje problema i donošenje odluka
- razvijati jezično-kulturni identitet i međukulturnu kompetenciju, osjećaj pripadnosti i poštovanje prema vlastitom jezičnom identitetu, kulturi i tradiciji te uvažavati i poštovati druge jezične i kulturne zajednice i njihove vrijednosti

Važno je voditi računa o potrebama učenika i njihovim osobinama, ali treba u obzir uzeti i raspoloživa sredstva. Ciljevi se mogu odnositi na određenu razinu i vrstu obrazovanja. Tako su ciljevi nastave stranih jezika u osnovnim školama i gimnazijama usmjereni na uravnoteženo poučavanje svih jezičnih vještina i znanja koji omogućuju razvoj takozvanog **općeg jezika**. Međutim, mnogi učenici neki strani jezik uče zbog vrlo specifičnih vlastitih potreba. Pri oblikovanju konkretnih ciljeva za svaki obrazovni program potrebno je u obzir uzeti i svrhu učenja jezika te odrediti što je to što učenici moraju naučiti kako bi bili sposobni koristiti se jezikom u skladu s tom svrhom. Ciljevi učenja stranog jezika mogu se oblikovati tako da odražavaju razvoj „parcijalnih kvalifikacija” (v. ZEROJ 2005: 1). Primjerice, liječnik mora čitati i razumjeti stručnu literaturu na stranom jeziku, dok ugostitelj mora razviti sposobnost usmene komunikacije sa svojim gostima. Upravo je zbog tih specifičnih potreba došlo do razvoja programa za poučavanje **jezika za posebne namjene** (v. poglavlje *Strani jezik za posebne namjene*). To ne znači da spomenuti liječnik neće doći u situaciju u kojoj bi na međunarodnoj konferenciji pozvao kolegu na večeru. Zbog toga se preporučuje da se jezik za posebne namjene gradi na čvrstim temeljima općeg jezika (Broughton i sur. 1980: 9).

3. Zaključak

Cilj učenja stranih jezika danas nije nužno usmjeren isključivo k postizanju jezične kompetencije u jednom, dvama ili više stranih jezika, a osobito ne k ostvarenju idealizirane razine kompetencije izvornog govornika. Učenje stranih jezika obuhvaća višestruke ciljeve od kojih je središnji i dalje razvoj sposobnosti komuniciranja, što pretpostavlja

ovladavanje jezičnim vještinama i znanjima, ali važnu dimenziju čini i razvoj višejezičnog identiteta i međukulturne kompetencije svakog pojedinca u skladu s njegovim specifičnim potrebama.

Literatura

- Birdsong, David (2008). Second Language Acquisition and Ultimate Attainment. U Davies, Alan i Elder, Catherine (ur.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell, 82-105.
- Broughton, Geoffrey, Brumfit, Christopher, Flavell, Roger, Hill, Peter i Pincas, Anita (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge.
- Cook, Vivian J. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. U Cook, Vivian, J. (ur.), *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters, 1-28.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (Razvojni dokument)*. Fuchs, Radovan, Vican, Dijana, Milanović Litre, Ivan (ur.).
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni dokument jezično-komunikacijskog područja kurikuluma (Prijedlog nakon javne rasprave)*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet Osijek.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*. Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).

KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA I MEĐUKULTURNA KOMPETENCIJA

Vesna Bagarić Medve

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti što je komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija te navesti koje su njihove sastavnice
- opisati kako su se razvijale teorijske spoznaje o komunikacijskoj kompetenciji i međukulturnoj kompetenciji
- objasniti kako se primjenjuju teorijske spoznaje o komunikacijskoj i međukulturnoj kompetenciji

1. Uvod

Pojam **komunikacijske kompetencije** (engl. *communicative competence*, njem. *kommunikative Kompetenz*) upotrebljava se u lingvističkom diskursu dugi niz desetljeća tijekom kojih se, pod utjecajem spoznaja iz raznih lingvističkih i drugih znanstvenih disciplina, raspon značenja pojma komunikacijske kompetencije mijenjao, što je uvjetovalo i varijaciju u terminologiji. U relevantnoj se literaturi tako pored pojma „komunikacijska kompetencija” često upotrebljavaju i pojmovi **komunikacijska jezična kompetencija** (engl. *communicative language competence*, njem. *kommunikative Sprachkompetenz*) (ZEROJ 2005), **komunikacijska jezična sposobnost** (engl. *communicative language ability*) (Bachman i Palmer 1996, 2010) ili **komunikacijska sposobnost** (engl. *communicative ability*) (Cohen 1994, van Ek 1986). Savignon (1983), kao i mnogi drugi teoretičari i praktičari s interesom za područje ovladavanja jezika, komunikacijsku kompetenciju čak poistovjećuju s **jezičnim umijećem** (engl. *language proficiency*¹, njem. *Sprachfähigkeit*). Stoga je iznesen prijedlog da se izraz „komunikacijska kompetencija” zamijeni izrazom „**komunikacijsko umijeće**” (engl. *communicative proficiency*) (usp. Taylor 1988). S obzirom na to da su svi navedeni pojmovi proizašli ili se usko vežu uz pojam komunikacijske kompetencije, a ponekad upotrebljavaju i naizmjenično, u naslovu ovoga poglavlja knjige stoji izraz „komunikacijska kompetencija”. Taj se izraz već više od pola stoljeća, i u inozemstvu i kod nas, upotrebljava u znanstvenim teorijskim i empirijskim radovima iz raznih

1 U hrvatskom se jeziku kao prijevodni ekvivalent za engleski izraz *language proficiency* upotrebljava i izraz jezična stručnost, često u slučaju kada se veći naglasak želi staviti na aspekte jezičnog znanja, a ne sposobnosti. No, oba izraza – jezično umijeće i jezična stručnost – u pravilu u jednakoj mjeri pokrivaju značenja u kojima se upotrebljava engleski izraz *language proficiency*.

lingvističkih, ali i nelingvističkih područja, te osobito u stručnim radovima na temu učenja, poučavanja i vrednovanja drugog i stranog jezika.

Osim komunikacijske kompetencije, u ovom se poglavlju knjige ukratko predstavlja i koncept **međukulturne komunikacijske kompetencije** (engl. *intercultural communicative competence*) (Byram 1997) i neki njemu srodni koncepti, primjerice koncept međukulturne komunikacijske sposobnosti (njem. *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit*) (Knapp-Potthoff 1997, 2008), koji svoje ishodište također bilježe u konceptu komunikacijske kompetencije. Međutim, s obzirom na to da je u razvoju tih koncepata s vremenom došlo do značajnijeg odmaka od čisto jezičnih znanja i sposobnosti, što se odrazilo i na sve dominantniju uporabu pojmova „**međukulturna kompetencija**” (engl. *intercultural competence*, njem. *interkulturelle Kompetenz*) i „**višekulturna kompetencija**” (engl. *pluricultural competence*) (CEFR Companion Volume 2020), u naslovu se ovoga poglavlja knjige upotrebljava izraz „međukulturna kompetencija”.

Zbog različitih pristupa određenju pojma komunikacijske kompetencije, a posljedično i promjenama u nazivu toga pojma, sljedeći odjeljak donosi sažeti pregled nekoliko referentnih određenja komunikacijske kompetencije u području primijenjene lingvistike. Poseban se naglasak pritom stavlja na prikaz sastavnica komunikacijske kompetencije. Slično se potom pristupa prikazu određenja i sastavnica međukulturne kompetencije. Zadnji je odjeljak posvećen primjeni teorijskih spoznaja o komunikacijskoj kompetenciji i međukulturnoj kompetenciji.

2. Komunikacijska kompetencija²

Prema općeprihvaćenom mišljenju, za uvođenje pojma komunikacijske kompetencije u lingvistički diskurs zaslužnim se smatra Dell H. Hymes. Kritizirajući teoriju **kompetencije** N. Chomskoga (1965), koja ne uzima u obzir sociokulturnu dimenziju jezičnog znanja i jezične uporabe (usp. Hymes 1972: 272), Hymes je, proučavajući kompetenciju stvarnog (a ne idealnog) govornika/slušatelja, zaključio kako je važno da svaki korisnik jezika na kraju svog jezičnog razvoja ne posjeduje samo gramatičko znanje nego i znanje o njegovoj prikladnoj uporabi u određenom komunikacijskom i širem kulturnom kontekstu, primjerice o tome „kada govoriti, a kada ne, o čemu govoriti s kim, kada, gdje i na koji način” (Hymes 1972: 277). Dva su dakle aspekta kompetencije prema Hymesu – gramatička kompetencija (engl. *competence for grammar*) i uporabna kompetencija (engl. *competence for use*). Prva se odnosi na poznavanje gramatičkih pravila, a druga na poznavanje pravila o uporabi jezika. U poblížem određenju toga što podrazumijeva posjedovanje navedenih kompetencija, Hymes (1972) je naglasio da poznavanje samih pravila nije dovoljno za učinkovitu jezičnu uporabu nego je za to potrebna i sposobnost

2 Ovo je poglavlje temeljeno na prvom poglavlju knjige Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013).

za uporabu (engl. *ability for use*) koja, osim kognitivnih, obuhvaća i neke nekognitivne čimbenike kao što su motivacija, stavovi i opća interakcijska kompetencija.

Temeljne odrednice Hymesova koncepta komunikacijske kompetencije ubrzo su prigrllili zagovornici tada sve zastupljenijeg komunikacijskog gledišta na jezik, jezičnu uporabu i poučavanje jezika (npr. Canale i Swain 1980, 1981, Canale 1983, Piepho 1974, Savignon 1972, 1983, Widdowson 1978, 1983, 1989), koji su od 70-ih godina prošlog stoljeća, a osobito tijekom 80-ih godina, objavili niz teorijskih rasprava i provodili istraživanja strukture komunikacijske kompetencije korisnika i učenika jezika, ponajviše učenika drugog i stranog jezika, što je omogućilo jasnije određenje i bolje razumijevanje komunikacijske kompetencije. U nastavku se predstavljaju neka promišljanja o određenju i strukturi komunikacijske kompetencije koja su u području primijenjene lingvistike pobudila veće zanimanje znanstvenika i praktičara.³

Canale i Swain (1980), te **Canale (1983) komunikacijsku kompetenciju** shvaćali su kao sintezu temeljnog sustava znanja i vještina potrebnih za komunikaciju. Znanje se, u njihovu konceptu komunikacijske kompetencije, odnosi na ono što pojedinac zna (svjesno ili nesvjesno) o jeziku i o drugim aspektima jezične uporabe. Vještina se pak tiče načina na koje pojedinac može uporabiti navedena znanja u stvarnoj komunikaciji. Prema Canaleu (1983), pojam vještine zahtijeva razlikovanje temeljnih sposobnosti (engl. *capacities*) od njihova očitovanja u stvarnoj komunikaciji, odnosno pri jezičnoj uporabi.

Sa svrhom da posluži u izradi kurikula i vrednovanju u komunikacijski orijentiranom pristupu poučavanja drugog jezika, Canale i Swain (1980, 1981) te Canale (1983) svoje su poimanje komunikacijske kompetencije predstavili kao teorijski okvir kojim su željeli zorno prikazati što komunikacijska kompetencija, ali i jezična uporaba općenito, minimalno uključuje. Taj teorijski okvir obuhvaća četiri sastavnice:

- gramatičku kompetenciju: poznavanje (verbalnog ili neverbalnog) jezičnog koda, tj. poznavanje vokabulara, morfoloških, sintaktičkih, semantičkih, fonoloških i ortografskih pravila
- sociolingvističku kompetenciju: poznavanje društvenih pravila i konvencija koje stoje u osnovi prikladnog razumijevanja i uporabe jezika u raznim sociolingvističkim i sociokulturnim kontekstima
- diskursnu kompetenciju: poznavanje načina za povezivanje i tumačenje oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova, pri čemu cjelovitost teksta omogućuje, s jedne strane, kohezija koja se postiže uporabom kohezivnih sredstava (npr. zamjenica, veznika, sinonima i sl.), a s druge strane, koherencija do koje dolazi primjenom načina za postizanje koherentnosti teksta (npr. relevantnošću i progresijom propozicija/ideja)

3 Detaljniji prikaz i osvrt na određenja i modele komunikacijske kompetencije može se pročitati u Bagarić Medve (2012) te Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013).

koji omogućuju organizaciju značenja, odnosno uspostavljanje logičnog odnosa prema jednoj općoj propoziciji/ideji

- strategijsku kompetenciju: poznavanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija (npr. parafraziranje, ponavljanje, izbjegavanje određenih riječi, jezičnih struktura ili tema, pogađanje, promjene registra i stila, modificiranje poruke i sl.) koje se prizivaju kako bi se premostili prekidi u komunikaciji nastali zbog određenih ograničenja ili kako bi se poboljšao učinak komunikacije.

Canale (1983) je naglasio da je u kvalitativnom smislu strategijska sastavnica komunikacijske kompetencije različita od ostalih sastavnica jer nije tip pohranjenog znanja te uključuje, slično kao Hymesov pojam sposobnosti za uporabu, i neke nekognitivne aspekte kao što su, naprimjer, samouvjerenost i spremnost na rizik. Ipak, sa svim navedenim komponentama stoji u odnosu uzajamnog djelovanja, omogućujući korisnicima jezika da se u komunikacijskoj interakciji uspješno nose sa svim nedostacima u nekom od preostalih triju područja kompetencija.

Na sličan, iako nešto detaljniji način, **van Ek** (1986) je opisao **komunikacijsku sposobnost**, i to u kontekstu rasprave o ciljevima i zadacima učenja stranog jezika, tj. o tome što učiti i kako učiti. Prema van Eku (1986: 8–9), komunikacijsku sposobnost čine sljedeće sastavnice:

- jezična kompetencija koja se određuje kao sposobnost proizvodnje i interpretacije smislenih izričaja koji su u skladu s pravilima određenog jezika i koji nose konvencionalno značenje
- sociolingvistička kompetencija koja označava svjesnost o načinima na koje obilježja komunikacijske situacije, kao što su komunikacijska namjera, odnosi među komunikacijskim partnerima, situacija u kojoj se odvija komunikacija i dr., određuju izbor jezičnih oblika, odnosno način oblikovanja izričaja
- diskursna kompetencija, pod kojom se podrazumijeva sposobnost uporabe odgovarajućih strategija u proizvodnji i interpretaciji teksta, pri čemu je poseban naglasak na sposobnosti prepoznavanja i postizanja koherentnosti izričaja u raznim vrstama komunikacijskih obrazaca
- strategijska kompetencija kao sposobnost prizivanja i uporabe komunikacijskih strategija u trenucima kada dolazi do zastoja ili prekida u komunikaciji
- sociokulturna kompetencija koja se odnosi na svjesnost o sociokulturnom kontekstu u kojem određeni jezik upotrebljavaju njegovi izvorni govornici i o tome na koji način taj kontekst utječe na izbor jezičnih oblika i njihov komunikacijski učinak
- socijalna kompetencija koja se odnosi na sposobnost uporabe društvenih strategija radi postizanja komunikacijskih ciljeva.

Za razliku od van Eka, **Savignon** (1983) je svoje poimanje **komunikacijske kompetencije** usko vezala uz ono Canalea i M. Swain, iako je dva desetljeća kasnije sociolingvističku komponentu preimenovala u sociokulturnu, a u skladu s aktualnim raspravama o važnosti interkulturalnog aspekta komunikacijske kompetencije (usp. Savignon 2002, 2005).

U određenju komunikacijske kompetencije Savignon (1983) je, slično kao van Ek, više isticala aspekt sposobnosti od aspekta znanja. Tako je, primjerice, za nju pokazatelj gramatičke kompetencije sposobnost uporabe pravila u tumačenju, izražavanju i pregovaranju o značenju poruke. Sociolingvističku, odnosno sociokulturnu kompetenciju opisala je kao sposobnost procjene *što* reći u određenoj situaciji, *kako* to reći, ali i *kada* to reći ili ne reći ništa, ovisno o razumijevanju konteksta u kojem se nalaze sudionici u interakciji. U dijelu o diskursnoj kompetenciji Savignon je naglasila da uspješnost povezivanja rečenica i izričaja u smislenu cjelinu ne ovisi samo o jezičnom znanju i znanju o diskursnim strukturama nego i o drugim znanjima koja dijele sudionici u komunikaciji: znanju o svijetu i znanju o društvenom okružju. I konačno, strategijsku je kompetenciju opisala kao sposobnost nošenja s ograničenjima u komunikaciji.

U središtu zanimanja S. Savignon (1983) nije međutim bio opis sastavnica komunikacijske kompetencije, nego promišljanje o razvoju komunikacijske kompetencije i prirodi interakcije sastavnica komunikacijske kompetencije u tom procesu. Ishod svojih promišljanja Savignon je predstavila u interakcijskom modelu, čija je druga inačica (Savignon 2002) nastala kao rezultat spoznaja o razvoju komunikacijske kompetencije u različitim jezičnim i komunikacijskim kontekstima. U odnosu na prvu inačicu modela iz 1983. godine, u opisu druge jasnije je objašnjena uloga interakcije sastavnica: kako se postupno razvijaju sastavnice komunikacijske kompetencije, tako ulaze u interakciju jedne s drugima, što rezultira razvojem opće komunikacijske kompetencije. Što su više razvijene gramatička, diskursna i sociokulturna kompetencija, to važnost strategijske kompetencije opada, no ona i dalje ostaje prisutna na svim razinama. Štoviše, učinkovita uporaba strategija čimbenik je po kojem se vrlo sposobni komunikacijski partneri razlikuju od onih manje sposobnih. Vrlo je važno zapažanje S. Savignon (1983) da se profil interakcije sastavnica razlikuje naprimjer u učenika koji su jezik učili u formalnim okvirima od onih koji su jezik učili u prirodnom okružju.

Za Savignon (1983), ali i mnoge druge teoretičare, priroda je komunikacijske kompetencije učenika/korisnika jezika dinamična, a ne statična, više interpersonalnog karaktera nego intrapersonalnog, relativna u smislu razine postignuća, a ne apsolutna, te određena kontekstom. U distinkciji „kompetencija – performansa”, kompetenciju je definirala kao pretpostavljenu temeljnu sposobnost, a performansu kao otvorenu manifestaciju te sposobnosti, što je danas, može se reći, općeprihvaćen stav o odnosu kompetencije i performanse. Držala je da je samo performansa dostupna promatranju i da se samo preko performanse kompetencija može razviti, održati i vrednovati.

I **Bachman** (1990) je o prirodi komunikacijske kompetencije promišljao na sličan način, iako je svoja promišljanja iznio u raspravama o **komunikacijskoj jezičnoj sposobnosti**, tvrdeći da taj pojam u sebi ujedinjuje značenje pojma jezičnog umijeća i pojma komunikacijske kompetencije.

Bachman (1990: 84) je komunikacijsku jezičnu sposobnost definirao kao koncept koji se sastoji od znanja ili kompetencije i sposobnosti (engl. *capacity*) za primjenu toga znanja u kontekstualiziranoj komunikacijskoj jezičnoj uporabi. U obrazloženju svoje definicije posebnu je pozornost skrenuo na važnost aspekta jezične uporabe, odnosno toga da se jezik upotrebljava radi postizanja određenog komunikacijskoga cilja u određenim situacijskim kontekstima. S obzirom na to da se primarno bavi testiranjem jezičnih znanja i sposobnosti, Bachman (1990) je pri razradi svog koncepta komunikacijske jezične sposobnosti stavio naglasak na detaljan opis svih njezinih sastavnica i njezinu ulogu u jezičnoj uporabi. Svoj je izvorni opis sastavnica komunikacijske jezične sposobnosti (usp. Bachman 1990: 84–100) kasnije doradio u suradnji s A. Palmerom s kojim je početkom 1980-ih proveo niz istraživanja strukture komunikacijske kompetencije.

U drugu, još uvijek aktualnu, inačicu tzv. Bachmanova modela komunikacijske jezične sposobnosti ili, šire rečeno, modela jezične uporabe, **Bachman i Palmer** (1996, 2010) unijeli su, osim konceptualnih promjena, i jednu važniju terminološku promjenu. Naime, umjesto izraza kompetencija, odlučili su se na uporabu izraza znanje, osim u sintagmi strategijska kompetencija. Tu su promjenu objasnili time da su izrazu kompetencija tijekom vremena pridana i druga značenja, što je vidljivo i iz prethodnih prikaza koncepta komunikacijske kompetencije. Često se pod izrazom kompetencija ne podrazumijeva samo znanje, nego i sposobnost, umijeće, vještina.

U skladu sa spoznajom da na jezičnu uporabu korisnika jezika, osim njegovog jezičnog znanja i strategijske kompetencije, mogu utjecati i neki drugi čimbenici koji se vezuju uz korisnika jezika, Bachman i Palmer (1996) su u model jezične uporabe uključili i sljedeće sastavnice: opće osobine korisnika jezika, poput dobi, spola, materinskog jezika, stupnja i tipa općeg obrazovanja i sl., kognitivne strategije, tematsko i/ili kulturno znanje te afektivnu shemu – osjećaje koje korisnici jezika, na temelju prijašnjih iskustava, vezuju uz određeno tematsko znanje i tako procjenjuju obilježja konteksta jezične uporabe. Jezična sposobnost u toj inačici modela obuhvaća dvije potkomponente – jezično znanje i strategijsku kompetenciju – koje su prikazane kao višekomponentne kategorije (usp. Bachman i Palmer 2010: 44–52).

Jezično znanje, koje se odnosi na znanje pohranjeno u dugoročnoj memoriji, u svojoj strukturi ima dva **široka područja znanja – organizacijsko znanje i pragmatičko znanje**. Organizacijsko se znanje sastoji od gramatičkog i tekstnog znanja. Prvo od tih dvaju područja znanja Bachman i Palmer određuju na gotovo istovjetan način kao i drugi teoretičari komunikacijske kompetencije, odnosno kao znanje o tome kako se razumijevaju i proizvode u formalnom smislu točne rečenice i izričaji, a to znanje uključuje

poznavanje vokabulara, sintakse i fonologije/pravopisa. Tekstno znanje – znanje koje omogućuje razumijevanje i proizvodnju tekstova – pokriva znanje o koheziji, tj. poznavanje načina za eksplicitno izražavanje odnosa između rečenica ili izričaja, i znanje o retoričkoj organizaciji (poznavanje konvencija za nizanje informacija u pisanim tekstovima različitih tekstnih vrsta) i konverzacijskoj organizaciji (poznavanje načina na koje se upravlja konverzacijom).

Pragmatičko se znanje odnosi na mogućnost stvaranja i tumačenja diskursa povezivanjem rečenica ili izričaja te tekstova s njihovim značenjem, s namjerama korisnika jezika i bitnim obilježjima konteksta jezične uporabe, a obuhvaća dvije potkomponente: funkcionalno znanje koje korisniku jezika omogućuje odgovarajuću interpretaciju izričaja ili rečenica u usmenim i pisanim tekstovima i sociolingvističko znanje koje korisniku jezika omogućuje razumijevanje i uporabu jezika na način koji je prikladan situaciji jezične uporabe. Funkcionalno znanje uključuje znanje o četirima kategorijama jezičnih funkcija: zamisaone funkcije, upravljačke funkcije, otkrivačke funkcije i funkcije mašte. Primjeri kojima se ispunjavaju te jezične funkcije jesu opisivanje, objašnjavanje, klasificiranje, izražavanje žaljenja (zamisaona funkcija), zahtijevanje, zapovijedanje, predlaganje, upozoravanje, postavljanje pravila, propisa, pozdravljanje, davanje komplimenta, izražavanje isprike (upravljačka funkcija), učenje, poučavanje, rješavanje problema (otkrivačka funkcija) te šale, figurativni jezik (funkcija mašte). Sociolingvističko znanje uključuje poznavanje konvencija koje određuju prikladnost uporabe žanrova, dijalekata i jezičnih varijanti, registra, idiomatskih izraza, kulturoloških referenci i figura u govoru.

Strategijska se kompetencija u aktualnoj inačici Bachmanova i Palmerova modela komunikacijske jezične sposobnosti ne shvaća usko u smislu kompenzacijskog sredstva koje se aktivira u slučaju nedostatka drugih znanja nego kao niz metakognitivnih strategija koje korisniku jezika omogućuju da u uporabi jezika u komunikaciji ili drugim vrstama kognitivnih aktivnosti (npr. pri rješavanju zadataka u jezičnom ispitu) postavi cilj, odnosno prepozna moguće ciljeve, izabere jedan ili više ciljeva i odluči ih pokušati postići, zatim procijeni izvore, tj. karakteristike jezične uporabe, vlastita znanja potrebna za jezičnu uporabu te uspješnost jezične uporabe i, na kraju, napravi plan na temelju odluke o tome na koji način uporabiti znanja koja posjeduje kao i druge komponente uključene u proces jezične uporabe radi uspješnog postizanja željenih ciljeva. U modelu svaka od navedenih metakognitivnih strategija stoji u interakciji sa svakom od komponentata modela, tj. s jezičnim znanjem, tematskim znanjem i afektivnom shemom, čime strategijska kompetencija dobiva središnje mjesto u komunikacijskoj jezičnoj uporabi. Kao i u svim prethodnim teorijskim okvirima ili modelima komunikacijske kompetencije, tako je i u Bachmanovu i Palmerovu modelu posebno naglašeno da su sve komponente modela međusobno povezane, zbog čega se ne mogu razvijati, ali ni mjeriti izolirano, tj. odvojeno jedna od druge.

Od objavljivanja knjige *Zajednički europski referentni okvir za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje* (u daljnjem tekstu ZEROJ) (2005) te njezine dopune *Common European*

Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors (u daljnjem tekstu CEFR-CV) (2020), u praksi učenja i poučavanja jezika na komunikacijsku kompetenciju najčešće se referira u smislu koncepta komunikacijske jezične kompetencije. Prema autorima **ZEROJ-a** i **CEFR-CV-a** (2020: 129), **komunikacijsku jezičnu kompetenciju** čine tri temeljna „aspekta ili parametra opisa” – jezična kompetencija, sociolingvistička kompetencija i pragmatička⁴ kompetencija. Iz navedenog proizlazi da autori ZEROJ-a i CEFR-CV-a, u komunikacijsku jezičnu sposobnost ne ubrajaju i strategijsku kompetenciju, iako smatraju da i druge kompetencije, uključujući i strategijsku kompetenciju, „pridonose sposobnostima komuniciranja korisnika jezika te se mogu smatrati aspektima komunikacijske kompetencije”, ali da „je, možda, korisno razlikovati kompetencije koje nisu u izravnoj vezi s jezikom od izrazito jezičnih kompetencija” (ZEROJ 2005: 104). Za razliku od Bachmana i Palmera, autori ZEROJ-a i CEFR-CV-a svaki aspekt, tj. sastavnicu komunikacijske jezične kompetencije eksplicitno definiraju i u smislu poznavanja njezinih sadržaja i u smislu sposobnosti njihove uporabe. Primjerice jezičnu kompetenciju, koju najdetaljnije opisuju, određuju kao poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke (usp. ZEROJ 2005: 112), a u njezine potkomponente ubrajaju leksičku, gramatičku, semantičku, fonološku, ortografsku i ortoepsku kompetenciju. Potrebno je napomenuti da su autori CEFR-CV-a, u skladu s izmjenama u ljestvicama s opisnicima različitih jezičnih znanja, sposobnosti i vještina, navedene sastavnice jezične kompetencije preimenovali u: raspon vokabulara (engl. *vocabulary range*), gramatička točnost (engl. *grammatical accuracy*), kontrola vokabulara (engl. *vocabulary control*), fonološka kontrola (engl. *phonological control*) i ortografska kontrola (engl. *orthographic control*). Sociolingvistička se kompetencija u ZEROJ-u i CEFR-CV-u opisuje na isti način, kao posjedovanje znanja i vještina za odgovarajuću uporabu jezika u društvenom kontekstu, a obuhvaća sljedeće aspekte: jezične označitelje društvenih odnosa, pravila pristojnog ponašanja, razlike u registru te dijalekte i naglasak. U vezi sa sociolingvističkom kompetencijom posebno se naglašava njezina bliska povezanost s aspektima sociokulturne kompetencije (usp. CEFR-CV 2020: 136). Zadnja sastavnica komunikacijske jezične kompetencije, pragmatička kompetencija, također nije opisana bitno drukčije u CEFR-CV-u u odnosu na ZEROJ, a odnosi se na to kako se korisnik ili učenik jezika koristi svojim znanjem o načelima uporabe jezika pri oblikovanju tekstova. Njezine su sastavnice diskursna kompetencija (sposobnost oblikovanja tekstova primjenom znanja o razvoju teme, koherenciji i koheziji, a u interakciji i primjenom znanja o načelima suradnje i uzimanja riječi) i funkcionalna kompetencija (sposobnost uporabe jezika u govoru i pisanju u svrhu obavljanja posebnih funkcionalnih ciljeva u komunikaciji), te jedan aspekt, tzv. kompetencija planiranja, koji se detaljnije razmatra u okviru poglavlja o diskursnoj kompetenciji, a odnosi se na „poznavanje konvencija planiranja teksta u

4 Iako se u ZEROJ-u (2005) navodi izraz „pragmatična kompetencija”, u ovom se tekstu upotrebljava izraz „pragmatička kompetencija”, što je u skladu s učestalijom uporabom potonjega izraza i pojma u stručnoj literaturi na hrvatskom jeziku.

određenoj zajednici” (ZEROJ 2005: 126), primjerice na to kako se prepričavaju priče, kako se pišu formalna i neformalna pisma, raspravljački eseji i slično.

Strategijsku kompetenciju, koja prema autorima ZEROJ-a nije dio komunikacijske jezične kompetencije, ali pridonosi sposobnosti jezične uporabe, vrlo detaljno razmatraju u poglavlju o komunikacijskim jezičnim aktivnostima i strategijama. Iz načina na koji se opisuju jezične aktivnosti i strategije proizlazi da autori ZEROJ-a pod strategijskom kompetencijom podrazumijevaju uporabu strategija u najširem smislu značenja tog pojma. Iako je naglasak na primjeni svih vrsta komunikacijskih strategija, autori ZEROJ-a uzeli su pri konceptualizaciji strategijske kompetencije u obzir i općeprihvaćenu tezu o tome da se pri izvršavanju komunikacijskih zadataka aktiviraju i metakognitivne strategije kao što su planiranje, izvršenje, praćenje i ispravljanje u raznim oblicima komunikacijskih djelatnosti – recepciji, interakciji, produkciji i posredovanju (usp. ZEROJ 2005: 57–92).

Autori ZEROJ-a dali su detaljan sadržajni prikaz komunikacijske jezične kompetencije koji je primjenjiv u učenju, poučavanju i vrednovanju komunikacijske kompetencije učenika/korisnika jezika. Iz opisa sadržaja sastavnica komunikacijske jezične kompetencije razvidno je međutim preklapanje pojedinih sastavnica. Iako autori ZEROJ-a, za razliku od većine autora drugih modela komunikacijske kompetencije, nisu razmatrali i prirodu međudjelovanja sastavnica modela, već samo prikaz njihova hijerarhijskog odnosa, taj se model može nazvati najutjecajnijim modelom komunikacijske kompetencije u području izrade kurikula, udžbenika i nastavnih materijala, ali i standardiziranih jezičnih ispita.

Uvidom u različite konceptualizacije komunikacijske kompetencije preko prikaza raznih referentnih teorijskih okvira ili modela dolazimo do zaključka da je jezična kompetencija, koja se pojavljuje i pod nazivom jezično znanje ili gramatička kompetencija / gramatičko znanje, temeljna sastavnica komunikacijske kompetencije. Uz jezičnu se kompetenciju kao nezaobilazna sastavnica komunikacijske kompetencije pojavljuje diskursna kompetencija ili tekstno znanje / tekstna kompetencija koja se u hijerarhijskom odnosu sastavnica komunikacijske kompetencije ponekad navodi na istoj razini kao jezična kompetencija, a ponekad kao dio jezične kompetencije ili kao dio pragmatičke kompetencije / pragmatičkog znanja. Sličan status ima i sociolingvistička kompetencija / sociolingvističko znanje, iako u vezi s tom kompetencijom postoji najviše prijedora oko njezina određenja, zbog čega se ta kompetencija sadržajno preklapa s više kompetencija, a najčešće sa sociokulturnom. Pragmatička kompetencija / pragmatičko znanje u teorijskim se okvirima ili modelima komunikacijske kompetencije uglavnom koristi kao pojam nadređen nekim kompetencijama, primjerice sociolingvističkom i funkcionalnom znanju u Bachmanovu i Palmerovu modelu ili diskursnoj i funkcionalnoj kompetenciji u ZEROJ-u.

Nejasan kategorijalni odnos između nadređenih i podređenih kompetencija u raznim teorijskim okvirima ili modelima komunikacijske kompetencije te preklapanja u dijelu njihova određenja rezultat su vrlo složenog fenomena jezične uporabe u kojoj svi aspekti jezičnog znanja i sposobnosti djeluju istovremeno i međusobno se nadopunjuju ovisno o kontekstualnim i situacijskim obilježjima komunikacije. U vezi s tim potrebno je naglasiti da se u svim teorijskim okvirima ili modelima komunikacijske kompetencije, pa čak i u modelu komunikacijske jezične kompetencije u ZEROJ-u (2005) – i to implicitno preko razmatranja jezične uporabe – dijelom komunikacijske kompetencije smatra i strategijska kompetencija. Njezin status komponente komunikacijske kompetencije u skladu je s određenjima komunikacijske kompetencije u kojima je sposobnost za uporabu (jezičnog) znanja sastavni dio komunikacijske kompetencije.

3. Međukulturna kompetencija

Činjenica da sudionici u interakciji nisu uvijek izvorni govornici istog jezika potaknula je mnoge primijenjene lingviste na promišljanje o tome trebaju li korisnici/učenici stranog ili drugog jezika osim jezične kompetencije kao dijela komunikacijske kompetencije posjedovati i (među)kulturnu kompetenciju. Među prvima koji su se iscrpnije bavili tim pitanjem bio je **Byram** (1997) čiji je primarni interes bio unaprjeđenje učenja i poučavanja stranog jezika. Kritike koncepta izvornog govornika kao nedovoljno jasnog i neprikladnog u smislu cilja učenja stranog jezika (usp. Kramsch 1998, Wesche 1987), ali i opisi komunikacijskih situacija u kojima neizvorni govornici određenog jezika u stvarnosti sudjeluju, potaknule su Byrama (1997) na prijedlog da se tada (pa čak i danas) favorizirani koncept (obrazovanog) izvornog govornika zamijeni konceptom međukulturnog govornika.

Byram (1997) opisuje **međukulturnog govornika** kao osobu koja, neovisno o razini svoje jezične kompetencije, u interakciju s drugim izvornim ili neizvornim govornicima unosi svoj društveni identitet, tj. svoje, često nesvjesno, znanje o vlastitoj zemlji i kulturi, ali i znanje o zemlji i kulturi drugog sudionika u interakciji. Zbog toga međukulturni govornik posjeduje posebna znanja, stavove i vještine – vještine interpretacije i uspostavljanja odnosa među aspektima dviju kultura i vještine otkrivanja i/ili interakcije (usp. Byram 1997: 33). Iz određenja međukulturnog govornika Byram izvodi određenje međukulturne kompetencije, jedne od komponenata Byramova modela **međukulturne komunikacijske kompetencije**. Uz tu komponentu, navedeni model sadrži i tri komponente koje su nazivom preuzete iz van Ekova modela komunikacijske sposobnosti – jezičnu kompetenciju, sociolingvističku kompetenciju te diskursnu kompetenciju. Potonje tri komponente Byram (1997: 48) redefinira na sljedeći način:

- jezična kompetencija: sposobnost primjene znanja o pravilima jezičnog standarda radi proizvodnje i interpretacije pisanog i govorenog jezika

- sociolingvistička kompetencija: sposobnost pridavanja značenja izjavama sugovornika, bio on izvorni ili neizvorni govornik, u skladu sa značenjima koja im pridaje sugovornik ili u skladu sa značenjima koja su eksplicitno proizašla iz pregovaranja o njima sa sugovornikom
- diskursna kompetencija: sposobnost otkrivanja, uporabe i pregovaranja sa sugovornikom o strategijama proizvodnje i interpretacije monoloških i dijaloških tekstova u skladu s konvencijama kulture sugovornika.

Preostale komponente van Ekova modela komunikacijske sposobnosti – strategijsku kompetenciju, sociokulturnu kompetenciju i socijalnu kompetenciju – Byram (1997) je objedinio u komponenti međukulturne kompetencije koja predstavlja ključnu komponentu njegova modela.

U skladu s prethodno spomenutim kompetencijama međukulturnog govornika, u **međukulturnu kompetenciju** Byram (1997) uključuje sljedećih pet međusobno povezanih sastavnica koje definira te dodatno pojašnjava preko ciljeva za učenje stranih jezika (usp. Byram 1997: 33–38, 50–54):

- znanje (*savoirs*) koje se dijeli na dvije podskupine znanja: znanja o društvenim skupinama i njihovim kulturama u vlastitoj zemlji i u zemlji sugovornika te znanja o konceptima i procesima u interakciji na individualnoj i društvenoj razini. Prva je skupina znanja uvijek ishod procesa socijalizacije tijekom odrastanja i obrazovanja. Primjeri obrazovnih ciljeva u vezi s tim dvjema skupinama znanja jesu stjecanje znanja o nacionalnim definicijama geografskog prostora u vlastitoj zemlji i u zemlji sugovornika i percepciji tih definicija u vlastitoj zemlji i u drugim zemljama, o društvenim razlikama i njihovim glavnim pokazateljima u vlastitoj zemlji i u zemlji sugovornika, o odnosima između vlastite zemlje i zemlje sugovornika u prošlosti i danas, o društvenoj interakciji u zemljama komunikacijskih partnera, o uzrocima koji dovode do međukulturnih nesporazuma i dr.
- vještine interpretacije i uspostavljanja odnosa među aspektima dviju kultura (*savoir comprendre*) proizlaze iz postojećih znanja, a odnose se na sposobnost interpretacije nekog dokumenta ili događaja iz druge kulture i njihova povezivanja s dokumentima ili događajima iz vlastite kulture. Navedene vještine ne uključuju nužno interakciju sa sugovornikom, odnosno mogu se svesti samo na rad na dokumentima. Primjeri ciljeva jesu stjecanje sposobnosti identificiranja nesporazuma i njihova objašnjenja u kontekstu različitih kulturnih sustava, posredovanja pri oprečnim interpretacijama pojava i dr.
- vještine otkrivanja i interakcije (*savoir apprendre/faire*) koje se određuju kao sposobnost stjecanja specifičnih znanja o kulturi i kulturnim običajima te razumijevanja značenja, vjerovanja i ponašanja koji se dovode u vezu s određenim pojavama. Primjeri ciljeva jesu stjecanje sposobnosti prepoznavanja sličnih i različitih procesa u verbalnoj i neverbalnoj interakciji te usuglašavanja o njihovoj

prikladnoj uporabi u određenim okolnostima, sposobnosti uporabe znanja, stavova i vještina u određenoj situaciji radi posredovanja među komunikacijskim partnerima iz vlastite i strane kulture i dr.

- stavovi (*savoir être*) prema drugima i drugačijima koji, da bi omogućili uspješno ostvarivanje međukulturne komunikacije, trebaju biti pozitivni, trebaju odražavati radoznalost i otvorenost te spremnost da se suspregne nepovjerenje i osuda drukčijih mišljenja, stavova i ponašanja. Primjeri ciljeva obuhvaćaju voljnost za traženjem i iskorištavanjem prilika za uspostavljanje kontakata s drugima i drugačijima na ravnopravnim osnovama, zanimanje za otkrivanje drukčijih perspektiva iz kojih se tumače poznate ili nepoznate pojave u vlastitoj i drugim kulturama, spremnost za stjecanje iskustva prilagodbe drugoj kulturi i interakcije s drugom kulturom tijekom boravka u drugoj zemlji/kulturi i dr.
- kritička kulturna svjesnost, odnosno političko obrazovanje (*savoir s'engager*) koje obuhvaća sposobnost kritičke evaluacije perspektiva, praksi i proizvoda iz vlastite i drugih kultura odnosno zemalja na temelju eksplicitnih kriterija. Primjeri ciljeva uključuju stjecanje sposobnosti prepoznavanja i tumačenja eksplicitnih i implicitnih vrijednosti u dokumentima i događajima iz vlastite i drugih kultura, sposobnosti evaluacijske analize dokumenata i događaja i dr.

Kako je posebno naglašeno u Byramovim (2008, 2009) osvrtima na vlastiti model iz 1997. godine, kritičkoj se kulturnoj svjesnosti daje najveće značenje u razvoju međukulturne kompetencije, što je u skladu s Byramovim isticanjem važnosti građanskog odgoja i obrazovanja za međukulturno građanstvo koje u nastavu stranih jezika unosi dimenziju političkog obrazovanja. Shodno tome, Byram (2008: 327) koncept međukulturnog govornika, čije kompetencije sužava na „samo jednu ili svih pet *savoirs* međukulturne kompetencije do određenog stupnja”, proširuje u koncept međukulturnog građanina.

Prema Byramu (1997: 22-23), priroda međukulturne komunikacijske kompetencije određenog učenika/korisnika jezika djelomično ovisi o kontekstu – i kontekstu učenja jezika i jezične uporabe – zbog čega je nužno da opis međukulturne komunikacije u obzir uzme društveni kontekst u kojem se verbalna i neverbalna komunikacija odvija. Shodno tome, Byram (1997: 30) smatra da se na njegov model treba gledati kao na model „bez sadržaja” (engl. *content-free*) koji svoj specifični sadržaj dobiva određenjem načina na koji se model može primijeniti u određenim situacijama. Tako je, s vremenom, Byramov model poslužio kao polazište u izradi novih modela, primjerice modela međukulturne kompetencije D. Caspari i A. Schinschke iz 2007. godine koji ima izrazito naglašenu pedagošku dimenziju, odnosno usmjeren je na interakciju jezičnog i međukulturnog učenja u nastavi stranih jezika s ciljem da posluži kao polazište za razvoj međukulturne komunikacijske kompetencije učenika stranog jezika. Byramov je model primijenjen i u izradi više dokumenata čija je svrha unaprijediti praksu učenja, poučavanja i vrednovanja, o čemu će više riječi biti u zadnjem odjeljku ovog teksta.

Iste godine kada i Byram, **Knapp-Potthoff** (1997) objavila je rad na temu **međukulturne komunikacijske sposobnosti** kao cilju učenja. U raspravi o pitanjima međukulturne komunikacije, Knapp-Potthoff predložila je da se pojam kulture zamijeni pojmom komunikacijske zajednice koja, suprotno tendenciji poistovjeđivanja nacije i kulture, nije ograničena nacionalnim ili regionalnim granicama i čiji članovi mogu istovremeno pripadati različitim komunikacijskim zajednicama. Sposobnost uspješnog sporazumijevanja s pripadnicima drugih komunikacijskih zajednica ili kultura Knapp-Potthoff (1997) odnosno Knapp (2008) naziva međukulturnom komunikacijskom sposobnosti. U sastavnice međukulturne komunikacijske sposobnosti, Knapp (2008: 91–96) ubraja sljedeće:

- spremnost na uspostavljanje i održavanje komunikacije s pripadnicima drugih kultura kao i spremnost za nastavak komunikacije s njima
- opće znanje o kulturi i komunikaciji, odnosno međukulturnu komunikacijsku svjesnost; to je znanje vrlo složeno, a uključuje, primjerice, znanje o ovisnosti ljudskog razmišljanja, tumačenja i djelovanja o kulturno specifičnim kognitivnim shemama, znanje o temeljnim načelima interpersonalne komunikacije, znanje o konvencijama komuniciranja u različitim kulturama, znanje o problemima u komunikaciji do kojih dolazi kada se komunikacija odvija na međujeziku učenika ili na *lingua franca*, tj. jeziku sporazumijevanja
- kulturno specifično znanje koje je potrebno stalno dopunjavati i proširivati zbog dinamičnih promjena unutar jedne komunikacijske zajednice odnosno kulture, a do kojih dolazi uslijed kontakata s drugim kulturama; to znanje ne uključuje samo tradicionalno poznavanje geografskih i povijesnih činjenica u vezi s određenom kulturom nego i, primjerice, poznavanje preferiranih oblika komunikacije u okviru određene komunikacijske zajednice odnosno kulture
- sposobnost uporabe strategija; ta sastavnica čini temelj dinamične međukulturne komunikacijske sposobnosti, a uključuje interakcijske strategije koje omogućuju uspješno odvijanje interakcije te strategije učenja i istraživanja usmjerene na proširenje, aktualiziranje i diferenciranje znanja o stranoj kulturi.

Tom je nizu afektivnih i kognitivnih komponenata međukulturne komunikacijske sposobnosti Knapp (2008: 96) dodala etičku dimenziju koja se odnosi na uporabu navedenih znanja i sposobnosti u svrhu sporazumijevanja, uspostavljanja i održavanja odnosa te utemeljenja novih komunikacijskih zajednica, a ne radi zlouporabe tih znanja i sposobnosti ili njihova iskorištavanja radi postizanja, primjerice, nekih egoističnih ciljeva.

Zanimljivo je da se u najreferentnijim djelima u području učenja, poučavanja i vrednovanja stranih jezika, u ZEROJ-u (2005) i CEFR-CV-u (2020), ne navodi međukulturna kompetencija kao zasebna kompetencija. Umjesto toga, autori se tih djela kratko osvrću na višejezičnu kompetenciju (engl. *plurilingual competence*) i višekulturnu kompetenciju (engl. *pluricultural competence*), navodeći da te dvije kompe-

tencije idu „ruku pod ruku” (usp. CEFR-CV 2020: 31). Tako su sastavnice višekulturne kompetencije i međukulturne kompetencije zastupljene u nizu potkomponenata opće kompetencije i komunikacijske jezične kompetencije. S tim u vezi, u CEFR-CV-u (2020) posebno se ističe da učenik/korisnik jezika u uspješnoj (međukulturnoj) komunikaciji povezuje i upotrebljava niz općih kompetencija (elemente poznavanja svijeta, sociokulturnog znanja, međukulturnu svjesnost, međukulturne vještine i umijeća itd.) s komunikacijskim jezičnim kompetencijama, osobito znanjima i sposobnostima u okviru sociokulturne i pragmatičke kompetencije. Time su autori ZEROJ-a i CEFR-CV-a, možda više nego prije spomenuti teoretičari međukulturne kompetencije, naglasili nužnost povezivanja jezičnih i kulturnih elemenata u učenju i poučavanju stranih jezika, na što upozorava i Petravić (2016) u svojoj knjizi „Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: Od teorijskih koncepata do primjene”, u kojoj se, kako proizlazi iz naslova knjige, iznose i vrlo temeljito analiziraju aktualne teorijske i empirijske spoznaje o međukulturnoj kompetenciji i primjeni toga koncepta u učenju, poučavanju i vrednovanju stranih jezika.

Nedostatnu posvećenost višekulturnoj odnosno međukulturnoj kompetenciji u ZEROJ-u, autori CEFR-CV-a (2020: 31) obrazlažu već spomenutom integriranošću sastavnica te kompetencije u opisima drugih kompetencija te upućuju na dva druga dokumenta u kojima se iznose „implikacije višejezičnosti i međukulturne kompetencije za izradu kurikula” koji se temelje na ZEROJ-u, a to su *Vodič za izradu i implementaciju kurikuluma za višejezično i međukulturno obrazovanje (Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education)* (Beacco i sur. 2016) i *Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama (FREPA/CARAP – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures)* (Candelier i sur. 2010).

Prvi dokument, između ostalog, donosi definiciju međukulturne kompetencije prema kojoj se tim pojmom označava „sposobnost stjecanja iskustva drugačijega i drugoga te kulturne raznolikosti, analize toga iskustva i izvlačenja koristi iz njega”, što olakšava „razumijevanje drugačijega i drugoga, uspostavljanje kognitivnih i afektivnih veza između prošlih i sadašnjih iskustava drugačijega i drugoga, posredovanje između pripadnika dviju (ili više) društvenih skupina i njihovih kultura te propitivanje pretpostavki o vlastitoj kulturnoj skupini i okolini” (Beacco i sur. 2016: 10).

Za razliku od prvog dokumenta, u kojem je naglasak na prijedlogu načina razvoja kurikula u koji bi se implementirali koncepti višejezičnosti i višekulturnosti te međukulturne kompetencije, drugi je dokument posvećen opisu kompetencija vezanih za te koncepte i resurse – znanja, vještine i stavove – na koje se kompetencije oslanjaju. U tom smislu, Candelier i sur. (2010) predlažu dva skupa kompetencija – kompetencije za vođenje jezične i kulturne komunikacije u kontekstu drugačijega i drugoga i kompetencije za stvaranje i proširivanje pluralističkog repertoara jezika i kultura. Prvi skup kompetencija obuhvaća kompetenciju za rješavanje konflikata, prevladavanje prepreka, razjaš-

njavanje nesporazuma, kompetenciju pregovaranja, kompetenciju posredovanja i kompetenciju prilagodljivosti. Drugi skup kompetencija sadržava kompetenciju za uporabu vlastitih međukulturnih i međujezičnih iskustava i kompetenciju primjene sustavnih i kontroliranih pristupa učenju u kontekstu drugačijega i drugoga. Tim dvama skupovima kompetencija Candelier i sur. (2010) pridružuju pet kompetencija podjednako važnih za prethodna dva skupa kompetencija. U tih pet kompetencija ubrajaju kompetenciju promjene gledišta, kompetenciju davanja smisla nepoznatim jezičnim i kulturnim obilježjima, kompetenciju distanciranja, kompetenciju kritičke analize situacije ili aktivnosti (komunikacije i/ili učenja) u kojoj se sudjeluje (slično kritičkoj svjesnosti) i kompetenciju priznavanja odnosno prepoznavanja i prihvaćanja drugačijega i drugoga. Navedenim se kompetencijama pridružuju jezični i kulturni resursi koji se navode u obliku niza opisnika u trima područjima – znanja (što učenik/korisnik jezika zna/poznaje), vještine (što učenik/korisnik jezika može učiniti) i stavovi (što učenik/korisnik jezika posjeduje u okviru afektivne domene). Iz navedenog proizlazi da su Candelier i sur., ne samo u odnosu na autore ZEROJ-a nego i druge prethodno spomenute teoretičare, u prikazu kompetencija jasnije povezali jezičnu i kulturnu dimenziju te preko opisa resursa vrlo temeljito konkretizirali koja znanja, vještine i stavove učenik/korisnik (stranog) jezika treba posjedovati ili steći, čime su učenicima/korisnicima jezika, ali i edukatorima na raznim razinama obrazovanja dali jasan uvid u to što međukulturna kompetencija znači i što sve uključuje.

4. Primjena teorijskih spoznaja o komunikacijskoj kompetenciji i međukulturnoj kompetenciji

Teorijske spoznaje o komunikacijskoj i međukulturnoj kompetenciji primjenjuju se u učenju, poučavanju i vrednovanju učenika stranog jezika, obrazovanju i stručnom usavršavanju učitelja, nastavnika, autora nastavnih materijala te kao polazišta za istraživanja komunikacijske kompetencije i međukulturne kompetencije učenika/korisnika stranog jezika.

U području učenja i poučavanja stranog jezika određenja i opisi strukture komunikacijske i međukulturne kompetencije utjecali su, izravno ili neizravno, na uvođenje mnogih metoda poučavanja i na njihovu konceptualizaciju, a osobito na komunikacijski pristup (engl. *Communicative Approach*, njem. *Kommunikativer Ansatz*) i međukulturni pristup (engl. *Intercultural Approach*, njem. *Interkultureller Ansatz*) te mnoge druge metode poučavanja (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*).

Dosadašnje spoznaje o komunikacijskoj kompetenciji, osobito komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji kako je opisana u ZEROJ-u (2005), i međukulturnoj komunikacijskoj kompetenciji ugrađene su u temeljne obrazovne dokumente kao što su nacionalni kurikuli. Primjerice, dvije od tri domene u kurikulima za nastavne predmete Engleski jezik, Francuski jezik, Njemački jezik i Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije u

Republici Hrvatskoj iz 2019. godine čine komunikacijska jezična kompetencija i međukulturna komunikacijska kompetencija. Posredno su opisi tih domena ugrađeni u godišnje okvirne kurikule za predmete iz područja stranih jezika te su postali temelj za izradu nastavnih materijala.

Određenja i opisi strukture komunikacijske kompetencije i međukulturne kompetencije čine polazište i za izradu niza dokumenata za poticanje i praćenje učenja stranog jezika, te vrednovanje i samovrednovanje. Tako je gotovo usporedno sa ZEROJ-em izrađen *Europski jezični portfolio* (*The European Language Portfolio*), osobni dokument učenika/korisnika jezika koji mu omogućuje da u njega bilježi svoja jezična i međukulturna iskustva, unosi podatke o stečenim kvalifikacijama te procjenjuje razinu vlastite komunikacijske jezične kompetencije. Ubrzo nakon objave *Europskog jezičnog portfolija* u 2001. godini objavljene su nacionalne inačice toga dokumenta za različite dobne skupine. Hrvatska je inačica u izdanju Školske knjige objavljena 2006. godine za tri dobne skupine: za učenike od sedam do deset godina, od jedanaest do petnaest godina i od petnaest do devetnaest godina. Tijekom godina izrađen je i niz vodiča za primjenu *Europskog jezičnog portfolija* u nastavi, kao što su na primjer, *Europski jezični portfolio: Vodič za nastavnike i edukatore nastavnika* (*The European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*)⁵ i *Europski jezični portfolio: Vodič za planiranje, primjenu i vrednovanje školskih projekata* (*The European Language Portfolio: A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*) (Little 2011).

Spoznaje o komunikacijskoj kompetenciji i međukulturnoj kompetenciji utjecale su i na izradu materijala za uporabu u obrazovanju i usavršavanju učitelja i nastavnika stranog jezika. Jedan od takvih dokumenata koji je naišao na široku primjenu jest *Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika*⁶ (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) (Newby i sur. 2007) – refleksijski instrument koji budućim nastavnicima stranih jezika omogućuje praćenje njihova napretka tijekom nastavnčkog obrazovanja, bilježenje iskustava u nastavi i samovrednovanje didaktičkih i metodičkih kompetencija. Više informacija o tom dokumentu sadrži poglavlje *Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okruženje*.

Nadalje, spoznaje o međukulturnoj kompetenciji ugrađene su u više dokumenata za opis, praćenje i vrednovanje međukulturne kompetencije, primjerice u već spomenuti *Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (*FREPA/CARAP – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*) (Candelier i sur. 2010). Nadalje, za potrebe vrednovanja kompetencija osoba sa zanimanjem inženjera koje odlaze na rad u inozemstvo ili rade u višekulturnim ili višejezičnim sredinama u svojoj zemlji te time dolaze u kontakt s osobama iz različitih kulturnih sredina, u pro-

5 <https://rm.coe.int/1680459fa6> (12. 6. 2020.).

6 Navedeni je dokument dostupan na mrežnoj stranici https://www.ecml.at/Portals/1/documents/EC-ML-resources/EPONAJ_EPOSTL15092010_hr.pdf?ver=2018-11-06-102303-300 (11. 7. 2020.).

jektu *Vrednovanje međukulturne kompetencije (Intercultural Competence Assessment – INCA)* (2001–2004) izrađeni su sljedeći dokumenti: *Teorijski okvir* za vrednovanje međukulturne kompetencije (*INCA project theory*) u kojem se opisuju kompetencije u šest područja – tolerancija prema dvoznačnosti i nejasnoćama, ponašajna fleksibilnost, komunikacijska svjesnost, otkrivanje znanja, poštovanje drugoga i drugačijega i empatija, te na više jezika objavljeni *Priručnik za vrednovatelje (Assessor manual)* i *Priručnik za osobe koje se vrednuju (Assessee manual)*⁷. U Priručniku za vrednovatelje i eksplicitno se navodi da se u izradi teorijskog modela, između ostalih, projektirao oslanjao na Byramov teorijski rad. Od Byramova se koncepta međukulturne kompetencije pošlo i u projektu *Autobiografija međukulturnih susreta (The Autobiographie of Intercultural Encounters project)* čiji su ključni produkti sljedeći dokumenti: *Autobiografija međukulturnih susreta (Autobiographie of Intercultural Encounters – AIE)* i *Slike drugih i drugačijih: Autobiografija interkulturalnih susreta preko vizualnih medija (Images of Others: An Autobiography of Intercultural Encounters Through Visual Media – AIEVM)*, koji dolaze u dvije inačice – standardnoj inačici za stariju djecu i odrasle i inačici za mlađu djecu. Uz njih je izrađen i mrežni *AEI samoobrazovni tečaj za edukatore (AEI Self-study course for educators)*⁸.

5. Zaključak

Na kraju, teorijske spoznaje o komunikacijskoj kompetenciji i međukulturnoj kompetenciji polazište su za kontinuirana istraživanja, ne samo strukture komunikacijske kompetencije i međukulturne kompetencije učenika stranog jezika, nego i razvoja komunikacijske kompetencije i međukulturne kompetencije na različitim stupnjevima i u različitim kontekstima učenja i usvajanja stranih jezika⁹. Spoznaje do kojih se došlo u tim istraživanjima obogatile su i unaprijedile praksu učenja, poučavanja i vrednovanja stranih jezika.

Literatura

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.

7 Navedeni su dokumenti dostupni na mrežnoj stranici <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment> (8. 3. 2021.).

8 Navedeni tečaj te prateći dokumenti i nastavni materijali dostupni su na mrežnoj stranici <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters> (11. 12. 2020.).

9 Više o istraživanjima komunikacijske kompetencije može se pročitati u Bagarić Medve (2012), a međukulturne kompetencije u Petravić (2016).

- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Bagarić Medve, Vesna (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Filozofski fakultet Osijek.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Egli Cuenat, Mirjam, Goullier, Francis, Panthier, Johanna (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (1. 12. 2020).
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. U Dearsdorff, Darla K. (ur.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications, 321–332.
- Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. U Richards, Jack C. i Schmidt, Richard W. (ur.), *Language and Communication*. Longman, 2–27.
- Canale, Michael i Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canale, Michael i Swain, Merrill (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. U Palmer, Adrian S., Groot, Peter J. M. i Tropper, George A. (ur.), *The construct validation of test of communicative competence*. TESOL, 31–36.
- Candelier, Michael, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lörincz, Ildikó, Meissner, Franz-Joseph, Schröder-Sura, Anna, Noguerol, Artur, Molinié, Muriel (2010). *FREPA/CARAP - Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Version 3 – May 2010. ECML, Council of Europe. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf> (1. 12. 2020.).
- Casprari, Daniela i Schinschke, Andrea (2007). Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. U Bredella, Lothar i Christ, Herbert (ur.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Gunter Narr, 78–100.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The M.I.T. Press.
- Cohen, Andrew D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Heinle and Heinle Publishers.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. U Pride, J. B. i Holmes, Janet (ur.), *Sociolinguistics*. Penguin Education, Penguin Books, 269–293.
- Knapp, Annelie (2008). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. U Auernheimer, Gregor (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Verlag für Sozialwissenschaften, 81–97.

- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. U Knapp-Potthoff, Annelie i Liedke, Martina (ur.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Iudicium, 181–205.
- Kramsch, Claire (1998). The privilege of the intercultural speaker. U Byram, Michael i Fleming, Michael (ur.), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press, 16–31.
- Little, David (2011). *The European Language Portfolio: A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. ECML, Council of Europe.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Brit-Anne, Jones, Barry, Komorowska, Hanna i Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection tool for language teacher education*. ECML, Council of Europe.
- Pavičić Takač, Višnja i Bagarić Medve, Vesna (2013). *Jezična i strategijska komunikacijska kompetencija*. Filozofski fakultet Osijek.
- Petravić, Ana (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: Od teorijskih koncepta do primjene*. Školska knjiga.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius-Verlag.
- Savignon, Sandra J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. The Centre for Curriculum Development, Inc.
- Savignon, Sandra J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Savignon, Sandra J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. U Savignon, Sandra J. (ur.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press, 1–27.
- Savignon, Sandra J. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. U Hinkel, Eli (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume I*. Lawrence Erlbaum, 635–651.
- Taylor, David S. (1988). The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9(2), 148–169.
- van Ek, Jan A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume 1: Scope*. Council of Europe.
- Wesche, Marjorie B. (1987). Communicative testing in a second language. U Long, Michael H. i Richards, Jack C. (ur.), *Methodology in TESOL. A Book of Readings*. Newbury House Publishers, 373–394.
- Widdowson, Henry G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Widdowson, Henry G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press.

Widdowson, Henry G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10(2), 128–137.

Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*. Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).

Vijeće Europe (2006). *Europski jezični portfolio*. Školska knjiga.

Vijeće Europe (2007). *EPONAJ* (Europski portfolio za nastavnike jezika). (Prijevod s engleskog: Sandra Mardešić).

PRISTUPI I METODE POUČAVANJA STRANIH JEZIKA

Ana Keglević Blažević

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- opisati povijesni kontekst nastanka pojedinih metoda i pristupa poučavanju stranih jezika
- objasniti glavna obilježja pojedinih metoda i pristupa poučavanju stranih jezika
- kritički usporediti predstavljene pristupe i metode poučavanja stranih jezika

1. Uvod

Potruga za odgovorom na pitanje kako se jezik najbrže i najuspješnije uči i poučava rezultirala je prijedlozima niza pristupa i metoda tijekom proteklih sto i više godina. Što su istraživanja učenja i usvajanja jezika bivala brojnija, osobito od 1970-ih godina, to je bilo više implikacija ishoda istraživanja za poučavanje jezika. Implikacije istraživanja i iskustva iz prakse činili su temelj za oblikovanje novih pristupa i metoda poučavanja. No pored novih spoznaja o učenju i usvajanju jezika, pojavu mnogih pristupa i metoda potaknule su i razne ekonomske, društvene i političke promjene.

U ovom ćemo poglavlju dati sažet pregled različitih pristupa i metoda poučavanja stranog jezika. No prije toga kratko bismo objasnili pojmove „pristup” i „metoda”.

U literaturi (usp. npr. Doff 2016, Edmondson i House 2011, Harmer 2015, Kniffka i Siebert-Ott 2002, Kumaravadivelu 2006, Neuner 2007, Ortner 1998, Richards i Rodgers 2014) se **pristup** (engl. *approach*, njem. *Ansatz*) određuje u smislu teorije o prirodi jezika i ovladavanja jezikom iz koje se izvode preporuke u vezi s učenjem i poučavanjem jezika, dok se pod **metodom** (engl. *method*, njem. *Methode*) smatra operacionalizacija određenog pristupa na način da se metodom opisuju cilj nastave, predlažu vježbe i zadaci te nastavni materijali i mediji, određuju uloge učitelja i učenika, uloga materinskog jezika, opisuju načini provjere znanja. Metodom se često opisuju i postupci u poučavanju, a u okviru njih i razne tehnike učenja i poučavanja kojima se ostvaraju postavljeni ciljevi.

Iako su određena pojmova „pristup” i „metoda” jasna, u praksi se vrlo često upotrebljavaju sinonimno, pa se tako u raznim izvorima o jednom pristupu govori i u smislu metode, tehnike poučavanja ili čak alata, primjerice za **potpuni tjelesni odgovor** (engl., njem. *Total Physical Response* – TPR). U vezi s tim potrebno je napomenuti da ćemo se

u ovom poglavlju referirati na one nazive pristupa i metoda i njihovo deklariranje kao pristupa ili metode kako stoji u većini izvora koji su navedeni u popisu literature.

Također je potrebno spomenuti da postoje pokušaji klasifikacija pristupa i metoda. Primjerice, Richards i Rodgers (2014) dijele pristupe i metode na one koji su postavili „glavne trendove” u poučavanju jezika u 20. stoljeću, alternativne metode 20. stoljeća i sadašnje, odnosno novije metode i pristupe. No, neki drugi teoretičari, koji se slažu s nazivom pojedine kategorije, primjerice s nazivom „alternativne metode” (usp. npr. Ortner 1998), u toj istoj kategoriji ne navode u potpunosti istovjetne pristupe i metode. Zbog toga ćemo u ovom poglavlju pristupe i metode prikazati izvan određenih kategorija slijedom kako se uglavnom predstavljaju u većini djela u kojima se govori o pristupima i metodama poučavanja stranog jezika (npr. Harmer 2015, Larsen-Freeman 2002, Neuner i Hunefeld 1993, Richards i Rodgers 2014). Naglašavamo i da se poglavljem ne obuhvaćaju svi pristupi i metode koji su predloženi u povijesti ili u novije vrijeme, nego oni koji su kratkoročno ili dugoročno značajnije utjecali na poučavanje stranih jezika. Na kraju se poglavlja daju smjernice za daljnje promišljanje o načinima poučavanja stranog jezika.

2. Pregled pristupa i metoda poučavanju stranih jezika

2.1. Gramatičko-prijevodna metoda

Prije više od 500 godina latinski je jezik bio jezik politike, crkve, trgovine i obrazovanja. U tom su se razdoblju u gimnazijama učili isključivo klasični jezici – latinski i grčki jezik. Ti su se jezici poučavali takozvanom **klasičnom metodom** (engl. *Classical Method*) (Larsen-Freeman 2002), a glavni je cilj nastave bio osposobiti učenika za čitanje literature na stranom jeziku. U 19. stoljeću klasične jezike zamijenili su francuski i engleski jezik, a poučavali su se po uzoru na klasičnu metodu koja se kasnije naziva **gramatičko-prijevodna metoda** (engl. *the Grammar-Translation Method*, njem. *Grammatik-Übersetzungsmethode*).

Kako sam naziv otkriva, gramatičko-prijevodna metoda veliki naglasak stavlja na gramatiku i prevođenje, a time i na vještine čitanja i pisanja. Cilj nastave nije vladanje stranim jezikom u komunikacijske svrhe već poznavanje gramatike. Iz tog se razloga ne razvijaju vještine govorenja i slušanja, a vrlo malo pozornosti posvećuje se i izgovoru. Ova metoda zagovara deduktivni pristup poučavanju gramatike, a sva se gramatička pravila objašnjavaju na materinskom jeziku koji je ujedno i razredni jezik. Nakon pojašnjavanja gramatičkih pravila i uvježbavanja novog vokabulara slijede vježbe prevođenja sa stranog na materinski jezik i obratno. Najčešće se prevode književni tekstovi značajnih autora stranog govornog područja, a osim vježbi prevođenja česte su i vježbe čitanja s razumijevanjem te vježbe pisanja poput pisanja diktata, sažetaka i vođenih sastava. Uloge nastavnika i učenika vrlo su tradicionalne. Nastavnik je u ulozi autoriteta te se interakcija odvija najčešće između nastavnika i učenika, dok je interakcija među učenicima rijetka.

Prema Larsen-Freeman (2002), primarni je cilj nastave stranih jezika u 19. stoljeću intelektualni razvoj učenika, a učenje stranog jezika smatralo se dobrom mentalnom vježbom. Uz to se, međutim, vežu i najveći nedostaci gramatičko-prijevodne metode, a to su učenje napamet gomile gramatičkih pravila i vokabulara te zanemarivanje vještina slušanja i govorenja, što je rezultiralo slabom sposobnosti učenika za uporabu stranog jezika u komunikacijske svrhe (usp. Neuner i Hunfeld 1993).

2.2. Direktna metoda

Krajem 19. stoljeća mnogi su se lingvisti iz Engleske, Njemačke i Francuske, primjerice Henry Sweet, Wilhelm Viëtor i Paul Passy, zalagali za promjene u načinu poučavanja stranog jezika, prije svega zato što poučavanje gramatičko-prijevodnom metodom nije pokazalo željene rezultate u dijelu razvoja vještine govorenja (Richards i Rodgers 2001). Naime, sve veća potreba za aktivnom uporabom stranog jezika u svakodnevnom životu, do koje je doveo snažni gospodarski i politički razvoj zapadnih zemalja u to vrijeme, nametnula je promjene u poučavanju stranog jezika (Neuner i Hunfeld 1993). Gramatičko-prijevodnu metodu tada zamjenjuje nova metoda poučavanja koja se naziva **direktna metoda** (engl. *Direct Method*, njem. *Direkte Methode*) ili **metoda izravnog poučavanja**.

Predstavnici direktne metode polaze od pretpostavke da se usvajanje stranog jezika odvija slično kao usvajanje materinskog jezika, a to znači da je za uspješno učenje stranog jezika važna što veća izloženost stranom jeziku. Iz tog se razloga u poučavanju strogo izbjegava uporaba materinskog jezika, pa strani jezik postaje ujedno razredni jezik. Na nastavi se nove riječi opisuju riječima koje su učenici usvojili ili su im poznate, koriste se slike i predmeti i primjenjuju razne tehnike poput mimike, demonstracije i asocijacije. Nepoznate se riječi ne prevode na materinski jezik. Budući da je cilj poučavanja stranog jezika i razvoj osjećaja za jezik, veliki se naglasak stavlja na vještine govorenja i slušanja s razumijevanjem, a zahvaljujući razvoju fonetike kao znanstvene discipline sve se veća pozornost počela posvećivati i izgovoru (Neuner i Hunfeld 1993). Interakcija se odvija u smjeru učitelj – učenik, ali i obratno. Također, česta je i interakcija među učenicima. Najčešće govorne vježbe čine razgovori u obliku pitanja i odgovora, kratki dijalozi, vježbe izgovora, učenje pjesama i pjesmica te diktati i prepričavanja. Za razliku od gramatičko-prijevodne metode, gramatika se poučava isključivo induktivnim pristupom, te se raznim zadacima provjerava primjena jezika, a ne znanje o jeziku.

Po uzoru na usvajanje materinskog jezika, direktna metoda zalaže se za što veću izloženost učenika stranom jeziku. Međutim, Rivers (1981) smatra kako je u učionici nemoguće stvoriti iste uvjete koji postoje pri usvajanju materinskog jezika. Nadalje, primjena direktne metode zahtijeva angažman samo onih nastavnika koji izvrsno poznaju strani jezik jer samo ti nastavnici mogu biti dobrim jezičnim uzorima i snalaziti se u jeziku, osobito pri predstavljanju novih riječi i jezičnih struktura. Osim toga, nastavnici trebaju biti i metodički dobro pripremljeni jer se pred njih postavlja zahtjevan zadatak pripreme za nastavu.

2.3. Audiolingvalna i audiovizualna metoda

Zbog nedostatka prevoditelja i drugog vojnog osoblja koji vladaju jezicima saveznika i protivnika SAD-a 1943. godine pokrenut je **program za jezičnu obuku američkih vojnika ASTP** (*Army Specialized Training Program*) (Brown 1987, Prebeg-Vilke 1977, Richards i Rodgers 2001, Rivers 1981). Velika se pozornost u toj metodi pridaje govornom jeziku i izgovoru koji se, polazeći od postavki strukturalizma i biheviorizma, uvježbavaju ponavljanjem jezičnih struktura (Prebeg-Vilke 1977). U SAD-u početkom 40-ih godina također raste interes za poučavanje engleskog kao stranog jezika. Pristup poučavanju koji se razvija u tom kontekstu poznat je pod nazivom **strukturalni pristup** (engl. *Structural/Oral/Aural-Oral Approach*, njem. *Struktureller Ansatz*) (Richard i Rodgers 2001). Naglašen je izgovor i govorni jezik, intenzivno se uvježbavaju jezične i gramatičke strukture posvećujući pozornost onim strukturama i elementima jezika koji se razlikuju od materinskog jezika. Teorijski okvir i načela programa za jezičnu obuku vojnika i strukturalnog pristupa utjecali su na razvoj nove metode koja se naziva **audiolingvalna metoda** (engl. *Audio-Lingual Method*, njem. *Audiolinguale Methode*).

Primarni je cilj poučavanja primjenom audiolingvalne metode komunikacija na stranom jeziku. U skladu s tim najviše se pozornosti posvećuje vještinama slušanja i govorenja, ali i izgovoru. Prema uzoru na usvajanje materinskog jezika u ovoj se metodi prati prirodan redoslijed razvoja vještina, tj. nakon uvježbavanja vještine slušanja slijedi razvoj vještine govorenja te vještina čitanja i pisanja. Materinski se jezik smatra glavnim izvorom pogrešaka te se njegova uporaba strogo izbjegava. Novi vokabular i gramatičke strukture predstavljaju se pomoću dijaloga te se oni uvježbavaju ponavljanjem i oponašanjem jezičnog uzora. Važnu ulogu imaju auditivna sredstva i pomagala, ali i nastavnik koji preuzima ulogu jezičnog modela. Intenzivnim uvježbavanjem jezičnih struktura pomoću tehnike uvježbavanja jezičnih obrazaca (engl. *pattern drill*, njem. *Satzmusterübungen*), vježbi supstitucije (engl. *substitution table*, njem. *Satzschalttafel/ Substitutionsübungen*), neprestanim oponašanjem jezičnog modela i ponavljanjem dijaloga i rečenica nastoji se usvojiti jezične strukture i postići automatizacija pri njihovoj produktivnoj uporabi. Takvim načinom uvježbavanja pokušava se izbjeći pojavljivanje pogreška, a ako do njih dođe, nastavnik ih odmah ispravlja. Gramatika se poučava isključivo induktivno, bez dodatnih pojašnjavanja gramatičkih pravila.

Audiovizualna metoda (engl. *Audio-Visual Method*, njem. *Audiovisuelle Methode*) razvijala se sasvim neovisno o audiolingvalnoj metodi, iako s njom dijeli mnoga zajednička obilježja. Teorijski okvir ove metode postavili su 1954. hrvatski profesor Petar Guberina i francuski profesor Paul Rivenc koji metodu tada nazivaju *audiovizualna-globalnostrukturalna metoda* (Guberina 1967, Prebeg-Vilke 1977).

Vođeni pretpostavkom da mozak percipira jezik kao strukturu pomoću uha i oka, strani jezik poučava se pomoću vizualnih sredstava i pomagala. Nakon predstavljanja sadržaja, situacije ili značenja riječi uz pomoć slika ili drugih vizualnih medija, slijedi

uvježbavanje i memoriranje dijaloga oponašanjem i ponavljanjem. Velik naglasak stavlja se na govorni jezik, a time na razvoj vještina slušanja i govorenja i na poučavanje vokabulara svakodnevne komunikacije. I ova metoda zagovara izbjegavanje uporabe materinskog jezika na nastavi stranih jezika pa je stoga strani jezik ujedno i razredni jezik. Gramatika se kao i u audiolingvalnoj metodi poučava isključivo induktivno.

Audiolingvalna je metoda tijekom vremena zaživjela u raznim varijacijama. Primjerice, u britanskom kontekstu poučavanja, ali i drugdje, na temelju audiolingvalne metode razvio se postupak **prezentacija – praksa – proizvodnja** (engl. *presentation-practice-production*), poznat pod akronimom PPP. Prezentacija je uključivala uvođenje određene jezične strukture u odgovarajućem kontekstu i situaciji, praksa reproduciranje uvedene jezične strukture (npr. zbornim ponavljanjem ili individualnim ponavljanjem), a proizvodnja samostalnu uporabu uvedene jezične strukture. Nadalje, zanimljiva kombinacija audiolingvalne i gramatičko-prijevodne metode nastala je u Njemačkoj 50-ih godina prošlog stoljeća (Neuner i Hunfeld 1993) kada je zbog potreba sve većeg broja doseljenika u Zapadnu Njemačku objavljen udžbenik za učenje njemačkog kao stranog jezika. Ta se metoda nazivala **posredna metoda** (njem. *Vermittelnde Methode*). Od audiolingvalne je metode preuzela strani (njemački) jezik kao razredni jezik, izbjegavanje materinskog jezika, osposobljavanje polaznika za svakodnevnu komunikaciju i induktivno poučavanje gramatike. Međutim, gramatika je i dalje zauzimala važnu ulogu te su svi tekstovi kao i sve ostale vježbe u udžbeniku bili prilagođeni određenim gramatičkim temama što je obilježje gramatičko-prijevodne metode.

U kritičkom osvrtu na dvije srodne metode – audiolingvalnu i audiovizualnu metodu – Rivers (1981) ističe da učenici, unatoč tome što su sposobni reproducirati i točno izgovoriti uvježbanu strukturu, često ne poznaju njezino značenje te ju ne znaju upotrijebiti izvan uvježbanog konteksta. K tome, audiolingvalnom i audiovizualnom metodom zanemarene su vještine čitanja i pisanja, ali i gramatička kompetencija, s obzirom na to da nedostaju pojašnjenja gramatičkih pravila. Kako ističu mnogi autori (npr. Huneke i Steinig 2013, Rivers 1981), nedostatak je tih metoda i to što njihova primjena vodi monotoniji i demotivaciji učenika zbog strogo određene strukture sata i vježbi koje se svode većinom na ponavljanje, oponašanje i memoriranje jezičnih struktura. Kao najveći nedostatak audiovizualne metode ističe se nemogućnost predstavljanja svih sadržaja i značenja vizualnim medijima, a time je jezični materijal vrlo ograničen (Edmondson i House 2011).

2.4. Komunikacijski pristup

Zbog vojne i gospodarske povezanosti europskih država, razvoja turizma i komunikacijskih medija nakon Drugog svjetskog rata raste potreba za poznavanjem stranih jezika (Neuner i Hunfeld 1993). Nastava stranih jezika prisiljena je prilagođavati se raznim ciljnim skupinama, odnosno učenicima raznih škola, uzrasta i razina znanja, ali i učenicima koji govore raznim materinskim jezicima. U takvim je okolnostima 70-ih godina prošlog stoljeća nastao **komunikacijski pristup** (engl. *Communicative Approach*)

Communicative Language Teaching, CLT, njem. *Kommunikativer Ansatz*), a na njegov je razvoj u znatnoj mjeri utjecala pragmatolingvistika.

Cilj je nastave u tom pristupu razvoj komunikacijske kompetencije, tj. osposobljavanje učenika za svakodnevnu komunikaciju u poslovne ili privatne svrhe. Ostvarenje tog cilja pretpostavljalo je razvoj svih jezičnih vještina (govorenja, slušanja, čitanja i pisanja). Iako je poznavanje oblika, značenja i funkcije pojedinog izraza preduvjet uporabe jezika, u poučavanju se stranog jezika veći naglasak stavlja na mogućnost sporazumijevanja od točnosti. Strani je jezik ujedno i razredni jezik. Uporaba je materinskog jezika dopuštena, ali se izbjegava. U postavljanju ciljeva poučavanja u obzir se uzimaju potrebe pojedinih ciljnih skupina. Poučava se vokabular svakodnevne komunikacije, a i u poučavanju gramatike više se pozornosti posvećuje gramatičkim strukturama koje su potrebne za svakodnevnu komunikaciju, odnosno gramatika se podređuje namjerama i svrsi uporabe stranog jezika. Čitanje s razumijevanjem smatra se važnim aspektom komunikacije te se ta vještina uvježbava isključivo na autentičnim tekstovima, a poučavaju se i razne strategije čitanja. Glavnom cilju nastave, odnosno razvoju komunikacijske kompetencije prilagođavaju se i vrste vježbi (npr. popularne su igre uloga i simulacije kojima se repliciraju autentične komunikacijske situacije), s tim da učenici postupno od reproduktivnih prelaze na produktivne vježbe. Gubi se tradicionalna uloga nastavnika kao glavnog izvora znanja. Učenik je aktivan sudionik procesa usvajanja i učenja stranog jezika, a nastavnik je pomoćnik u tom procesu. U nastavi je čest samostalan rad i rad u parovima i skupinama.

U vezi s aktivnostima i vježbama u komunikacijskom pristupu, Harmer (2015: 85) je dao svrsishodan pregled glavnih obilježja komunikacijskih aktivnosti, a koji uključuje sljedeće:

- učenici imaju svrhu s kojom komuniciraju (npr. da objasne nekome put do određišta) i žele da prenesu određenu informaciju, tj. postoji tzv. informacijska praznina (engl. *information gap*)
- učenici se tijekom izvedbe aktivnosti usredotočuju na sadržaj, a ne na jezični oblik
- učenici upotrebljavaju različite jezične strukture, a ne samo jednu
- nastavnik ne prekida učenike tijekom komunikacijske aktivnosti
- nastavni materijali ne kontroliraju jezičnu uporabu učenika.

Kao nedostatak komunikacijskog pristupa navodi se zanemarivanje točnosti pri uporabi stranog jezika, zanemarivanje uloge materinskog jezika i kulture učenika te uporaba isključivo autentičnih tekstova i vokabulara karakterističnog za svakodnevnu komunikaciju (usp. Harmer 2015, Neuner i Hunfeld 1993).

2.5. Međukulturni pristup

S obzirom na to da se strani jezici poučavaju i u zemljama čija se kultura znatno razlikuju od kulture govornog područja stranog jezika, 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća

razvija se **međukulturni pristup** (engl. *Intercultural Approach*, njem. *Interkultureller Ansatz*).

Cilj je ovoga pristupa, osim razvoja komunikacijske jezične kompetencije, i razvoj međukulturne kompetencije (usp. Huneke i Steinig 2013, Neuner i Hunfeld 1993). Jedno od najvažnijih obilježja jest usmjerenost na ciljnu skupinu učenika, posebno vodeći računa o porijeklu učenika te polaznoj i ciljnoj kulturi. Poučavanje stranog jezika prilagođava se kulturnim i individualnim čimbenicima kao što su iskustva učenika, njegovo znanje o svijetu, navike učenja i motivacija. Ističu se kulturne, ali i jezične razlike i sličnosti s obzirom na koje se pažljivo biraju sadržaji, teme, vježbe i zadaci. Česta je uporaba književnih tekstova, filmova i drugih medija na temelju kojih se obrađuju i predstavljaju elementi kulture govornog područja stranog jezika. Iz toga proizlazi i izraženiji naglasak na receptivnim jezičnim vještinama, tj. vještinama čitanja i slušanja s razumijevanjem. Više o tom pristupu govori se u poglavlju *Razvoj međukulturne kompetencije u nastavi stranih jezika*.

2.6. Metoda šutljivog pristupa

Začetnik metode razvijene 1960-ih, a poznate pod nazivima **šutljivi pristup** (v. Mihaljević Djigunović 2009, Prebeg-Vilke 1977) ili **tihi način** (engl., njem. *The Silent Way*) je Caleb Gattegno. Kako sam naziv te metode otkriva, nastavnik tiho sudjeluje u nastavnim aktivnostima, odnosno govori što je manje moguće, dok se od učenika očekuje aktivna uporaba jezika (Larsen-Freeman 2002). Iz toga proizlazi da je u fokusu učenik i proces učenja, a ne nastavnik i poučavanje. Način i tijek poučavanja podređen je procesu učenja.

Cilj je ovoga pristupa postizanje autonomije i neovisnosti učenika od nastavnika te osposobljavanje učenika za izražavanje na stranom jeziku. Uloga je nastavnika pripremanje, planiranje i vođenje nastavnog sata, a učenici su aktivni sudionici u procesu učenja koji se temelji na načelu otkrivanja i rješavanja problema. Učenik samostalno postavlja i provjerava hipoteze te otkriva pravila ili određene zakonitosti, što znači da se gramatika poučava isključivo induktivno. Sve četiri jezične vještine imaju važno mjesto u ovom pristupu. Na pogreške učenika nastavnik reagira odmah, neposredno nakon njihova pojavljivanja, a učenik pokušava, uz pomoć nastavnika, ispraviti pogrešku ili se učenici ispravljaju međusobno. S obzirom na to da nastavnik govori što je manje moguće, umjesto da govori primjenjuje geste i mimiku u svrhu usmjeravanja učenika na to što da čine ili davanja povratne informacije te se koristi tehnikom pokazivanja. Pomoću grafikona, šarenih štapića (engl. *cuisinaire rods*, njem. *Cuisinaire-Stäbchen*) koji on ili učenici slažu u određeni oblik te drugih pomagala daje uvid u strukturu jezika, polazeći od jednostavnih (glasova i slogova) prema sve složenijim strukturama (riječi i rečenice). Interakcija između nastavnika i učenika svodi se na neverbalnu komunikaciju uz uporabu nastavnih pomagala, a interakcija je među učenicima česta i poželjna.

Iako se ovom metodom naglašava samostalnost učenika, što se smatra temeljem uspješnog učenja, činjenica je da nastavnik bira sadržaje, priprema i vodi nastavne aktivnosti pa je stoga samostalnost učenika prilično ograničena (Ortner 1998). Kritičari ove metode, kao i mnogih drugih tzv. alternativnih metoda poučavanja, ističu da se ona temelji isključivo na Gattegnovim stavovima te da nema znanstvenih dokaza kojima bi se potkrijepila.

2.7. Učenje jezika u zajednici

Metodu **učenja jezika u zajednici** (engl., njem. *Community Language Learning*, CLL) razvio je katolički svećenik i profesor psihologije Charles A. Curran krajem 20. stoljeća. Curran je primjenjivao tehnike psihološkog savjetovanja pri učenju i poučavanju (engl. *Counseling-Learning*), a metoda učenja jezika u zajednici primjena je navedene tehnike u poučavanju i učenju stranog jezika (Richards i Rodgers 2001). Ova se metoda temelji na humanističkoj psihologiji te polazi od poimanja ljudskog bića kao cjeline koja obuhvaća osjećaje, misli i znanje.

Cilj je metode učenja jezika u zajednici, osim razvoja komunikacijske kompetencije, psihološki, emocionalni i kognitivni razvoj pojedinca te samostalnost učenika. Kako sam naziv metode otkriva, učenici su dio zajednice koja se sastoji od nastavnika i drugih učenika, a strani se jezik uči interakcijom unutar skupine. Proces učenja nastaje i odvija se unutar zajednice. U klasičnom obliku ove metode učenici sjede u krugu i razgovaraju o temama koje ih zanimaju i o kojima žele razgovarati, a nastavnik stoji izvan kruga. Nastavnik ima ulogu savjetnika (engl. *counsellor*) koji daje podršku, savjete i pruža pomoć učenicima (engl. *clients*). Zadaća je nastavnika učenicima dati sigurnost, smanjiti stres i anksioznost te poticati njihovu samostalnost u produkciji. Nastava se temelji na progresiji koja se često opisuje tj. uspoređuje s procesom odrastanja. U početnoj fazi učenik formulira ono što želi reći na materinskom jeziku, a nastavnik to prevodi, odnosno daje ekvivalent koji je primjeren razini znanja učenika. U kasnijim fazama nastavnik očekuje veću samostalnost učenika pa pomaže samo pri formalnom i stilskom oblikovanju rečenica i teksta na stranom jeziku. Učenici svoje razgovore snimaju te tako postupno nastaju slušni tekstovi, a njihovom kasnijom transkripcijom i pisani tekstovi koji čine osnovu za daljnje analize i objašnjenja gramatike i vokabulara. Iz transkripcija slušnih tekstova koji nastaju tijekom nastave razvija se svojevrsni udžbenik.

S obzirom na to da nastavnik daje prijevod rečenica te objašnjava riječi i gramatičke strukture pomoću tek nastalih rečenica, od nastavnika se očekuje odlično poznavanje stranog jezika, ali i materinskog jezika. Nastavnik se oslanja isključivo na materijal koji nastaje tijekom nastave jer se ne koristi uobičajenim materijalima poput udžbenika i slično. Kao nedostatak ove metode ističe se nejasan plan rada, a time i nejasni nastavni ciljevi, što otežava procjenu i provjeru znanja učenika (Richards i Rodgers 2001).

2.8. (De)Sugestopedija

Sugestopediju, koja se često naziva i **desugestopedija** (engl. *(De)Suggestopedia*, njem. *(De)Suggestopädie*), razvio je bugarski terapeut i pedagog Georgi Lozanov 70-ih godina prošlog stoljeća. Cilj je ovog pristupa usvajanje velikog broja riječi i jezičnih struktura u što kraćem roku, a taj se cilj pokušava postići maksimalnim korištenjem kapaciteta mozga i povezivanjem desne i lijeve hemisfere mozga pomoću raznih tehnika (Edelmann 1988, Larsen-Freeman 2002, Ortner 1998).

U središtu su ove metode učenik i njegovi osjećaji. Stvaranjem ugodne i opuštene atmosfere te primjenom vježbi opuštanja nastoji se smanjiti anksioznost učenika i time omogućiti optimalno iskorištavanje kapaciteta mozga. Tijekom nastave učenici preuzimaju uloge fiktivnih osoba. Naglasak je u prvim fazama nastave na predstavljanju novog teksta, njegovu razumijevanju uz pomoć objašnjenja nastavnika i prevođenja dijelova teksta te glasnom (ponavljanje za nastavnikom) i tihom čitanju teksta uz klasičnu glazbu. Kada nastavnik čita tekst, prozodijska obilježja svog glasa (visina, ritam, intonacija) prilagođava glazbi. Slijede vježbe vokabulara često pomoću slika, plakata, predmeta, igara i pjesama. Najviše pozornosti posvećuje se učenju i usvajanju velikog broja riječi dok gramatika ne zauzima veliku ulogu. Gramatika i vokabular pojašnjavaju se na materinskom jeziku, a nepoznate riječi i rečenice prevode se na materinski jezik. Nastavnik je u ulozi autoriteta koji vodi proces učenja, a učenici strogo slijede njegove upute.

Iako je Lozanov isticao da je uspješnost sugestopedije dokazao mnogobrojnim istraživanjima, kritičari ove metode (npr. Richards i Rodgers 2001) smatraju da se ona temelji na pseudoznanosti i uspoređuju je s placebo učinkom. Inače, postoje mnoge inačice ove metode poput metode superučjenja (engl. *Superlearning*) (Edelmann 1988).

2.9. Potpuni tjelesni odgovor

Tragajući za učinkovitijom metodom od audiolingvalne, profesor psihologije James J. Asher osmislio je 1970-ih godina **potpuni tjelesni odgovor** (engl., njem. *Total Physical Response*, TPR). U razvoju te metode oslanjao se na spoznaje o usvajanju prvog jezika (Harmer 2015). Slično kao Lozanov, vlastitim je istraživanjima pokušao dokazati učinkovitost metode koja, kako se navodi u literaturi (npr. Richards i Rodgers 2001, Ortner 1998), djeluje tako da povezuje desnu i lijevu hemisferu mozga, ubrzava proces usvajanja i učenja, smanjuje stres, povećava motivaciju i samopouzdanje učenika.

Cilj je ove metode razvoj jezične kompetencije, s posebnim naglaskom na vokabular i gramatiku, a od vještina prednost se daje govorenju. No, vještine se razvijaju postupno, počevši s vještinom slušanja s razumijevanjem jer se učenici u početnoj fazi ne koriste stranim jezikom. Njime se počinju služiti aktivno tek kasnije, i to kada se osjećaju spremnima. Koncept metode potpunog tjelesnog odgovora vrlo je jednostavan. Nastavnik daje naredbu i pokazuje odgovarajući pokret (npr. „ustani”), a učenici ga oponašaju. Ta-

kva se aktivnost (naredba – fizički pokret – oponašanje) ponavlja nekoliko puta. Na taj način učenici povezuju izraz s pokretom, tj. značenjem bez potrebe za dodatnom uporabom stranog ili materinskog jezika. Učenici usvajaju jezične strukture (naredbe) kao cjeline (engl. *chunks*, njem. *Chunks/Speichereinheiten*), postupno prelazeći s jednostavnih na sve složenije izraze. Gramatika se, dakle, poučava isključivo induktivno. Pogreške se u početnim fazama toleriraju, učitelj na njih reagira tek u kasnijim fazama. Na nastavi se u naprednim fazama koriste i ostali nastavni materijali i sredstva poput udžbenika, predmeta, slika i kartica s riječima.

Ortner (1998: 66) navodi da se jezik koji se poučava ovom metodom znatno razlikuje od jezika svakodnevne komunikacije jer su jezične strukture većinom u obliku naredbi (imperativa). Zbog fokusa na jedan aspekt u poučavanju, i sam Asher, kako ističu Richards i Rodgers (2001), preporučuje povezivanje ove metode s drugim metodama poučavanja. Unatoč navedenim kritikama, metoda potpunog tjelesnog odgovora uspješno se primjenjuje u radu s učenicima u ranoj školskoj dobi i početnicima, ali i sa starijim učenicima kao tehnika uvođenja novog vokabulara.

2.10. Prirodni pristup

Prirodni pristup (engl. *Natural Approach*, njem. *Natürlicher Ansatz*) nastao je 80-ih godina prošlog stoljeća, a temelji se na teoriji usvajanja i učenja jezika koju su opisali lingvisti Stephen D. Krashen i Tracy D. Terrell. Prema njihovoj teoriji, učenje i usvajanje odvojeni su procesi koji se znatno razlikuju – usvajanje je nesvjestan proces za razliku od procesa učenja koji se odvija svjesno (Krashen i Terrell 1983). Usvajanje predstavlja prirodan proces razvoja jezika koji se odvija tijekom izloženosti jeziku i uporabe jezika. Ako su ti preduvjeti za usvajanje jezika zadovoljeni, usvajanje drugog i stranog jezika ne razlikuje se od usvajanja prvog jezika. Učenjem se stječe činjenično znanje o jeziku (npr. gramatička pravila) koje pomaže učenicima opisati jezik i ispraviti vlastite pogreške. Prema teoriji Krashena i Terrella (isto) stjecanje činjeničnog znanja tj. učenje ne dovodi do usvajanja stranog jezika pa je, stoga, glavna zadaća nastave stranog jezika omogućiti i potaknuti prirodan proces usvajanja stranog jezika, što se postiže prirodnim pristupom.

Naime, cilj je prirodnog pristupa osposobljavanje učenika za komunikaciju (npr. s izvornim govornicima) i izvan učionice, odnosno u prirodnim uvjetima. Važnu ulogu u procesu usvajanja ima jezični unos (engl. *input*, njem. *Input*) te ugodna i pozitivna atmosfera na nastavi koja sprječava ili smanjuje anksioznost učenika i ohrabruje ga na aktivnu uporabu stranog jezika, iako se učenik služi stranim jezikom tek onda kada se osjeća spremnim. Pogreške se u govoru ne ispravljaju, ako je razumljivo ono što je izrečeno, odnosno nastavnik primjenjuje implicitan način ispravljanja (parafraziranje) u slučaju nepotpunih ili nejasnih rečenica i struktura. S obzirom na uvjerenje da se strani jezik usvaja pomoću razumljivog jezičnog unosa (engl. *comprehensible input*, njem. *verständlicher Input*) i izloženosti stranom jeziku, u središtu je ove metode vokabular, dok se gramatika ne poučava ili joj se posvećuje jako malo vremena. Ovaj se pristup, k

tome, koristi raznim tehnikama učenja i poučavanja drugih metoda s ciljem da učenik razumije tj. otkrije značenje onoga što je izrečeno na stranom jeziku (npr. mimikom i gestama, slikama, uvježbavanjem jezičnih obrazaca itd.). S obzirom na to, prirodni pristup ne predstavlja potpuno novu i inovativnu metodu, a po svojim obilježjima najviše slični komunikacijskom pristupu.

Kao nedostatak ove metode Ortner (1998) navodi da, unatoč nastojanjima da se stvori ugodna atmosfera i smanji anksioznost učenika, na nastavi stranih jezika često dolazi do frustracije i monotonosti zbog jednostavne i strukturirane interakcije koja se u početnoj fazi najčešće odvija između nastavnika i učenika. U kritičkom osvrtu na ovu metodu, Ortner (1998) također naglašava da se postavljena teorijska načela i njihova realizacija u praksi često razilaze jer u nastavi stranih jezika nije moguće stvoriti prirodne uvjete usvajanja jezika koji postoje u usvajanju materinskog jezika.

2.11. Pristup uranjanja, pristup utemeljen na sadržaju i pristup integriranog učenja sadržaja i jezika

Od kraja 1970-ih razvijali su se razni programi poučavanja stranih jezika koji objedinjuju učenje jezika i učenje sadržaja drugih nastavnih predmeta, a u literaturi se na njih referira u smislu pristupa, a ne metoda (usp. Richards i Rodgers 2014). Jedan od prvih takvih pristupa, pod nazivom **uranjanje** (engl. *Immersion*, njem. *Immersion / Bilingualer Sachfachunterricht*), primijenjen je u Kanadi 1970-ih godina u poučavanju francuskog kao drugog i stranog jezika govornicima engleskog jezika, a danas se programi temeljeni na tom pristupu učenja jezika nude i govornicima drugih jezika koji dolaze u Kanadu na izobrazbu. Učenike se u tim programima „uranja” u drugi ili strani jezik, tj. okružuje jezikom na način da se, osim na nastavi drugog ili stranog jezika, taj jezik upotrebljava i u poučavanju drugih nastavnih predmeta, najčešće geografije. Takvom pojačanom izloženošću drugom ili stranom jeziku omogućuje se ostvarivanje glavnih ciljeva programa – visoke razine znanja stranog jezika, razvoj međukulturne kompetencije i usvajanje sadržaja, tj. gradiva nejezičnog predmeta.

Pristup uranjanja i na njemu temeljeni programi učenja jezika, na koje su Kanađani izrazito ponosni, našli su primjenu i u nizu drugih zemalja u poučavanju drugih jezika, primjerice njemačkog, japanskog, kineskog, španjolskog, a utjecao je i na pojavu drugih sličnih pristupa. Tako je u Sjevernoj Americi razvijen **pristup utemeljen na sadržaju** (engl. *Content-based Approach* ili *Content-based Instruction CBI*) koji se primjenjuje, prije svega, u učenju engleskog kao drugog jezika (Richards i Rodgers 2001). Međutim, najveći odjek u stručnoj i znanstvenoj javnosti u Europi, ali i šire, ostvario je pristup **integriranog učenja sadržaja i jezika** (engl., njem. *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) koji je predstavljen u strateškom dokumentu Europske komisije 1990-ih godina. Cilj je tog dokumenta, a time i pristupa, između ostalog, poticanje višejezičnosti (Richards i Rodgers 2014).

Pristup utemeljen na sadržaju i pristup integriranog učenja sadržaja i jezika dijele mnoga načela i obilježja. Osnovno je obilježje tih pristupa da je strani jezik u njima sredstvo poučavanja, a ne predmet poučavanja. Naime, gradivo određenog nejezičnog predmeta poučava se na stranom jeziku jer se polazi od pretpostavke da se strani jezik uči uspješnije i s većom motivacijom kada se preko njega stječu znanja iz drugih predmeta koja su učenicima potrebna. Nastavu izvodi nastavnik stranih jezika, ponekad u suradnji s nastavnikom nejezičnog predmeta, ili je izvodi isključivo nastavnik nejezičnog predmeta koristeći se stranim jezikom.

Tijekom obrade novog gradiva nastavnik se nadovezuje na prethodna znanja i iskustva učenika te često pojednostavljuje, tj. prilagođava svoj jezični izričaj (npr. govori sporijim tempom, naglašava ključne riječi i izraze, koristi se obilježjima redundantnog govora, daje puno primjera, upotrebljava sinonime itd.) kako bi učenicima omogućio razumijevanje sadržaja, ali i jezičnog unosa. U poučavanju se koristi autentičnim nastavnim materijalima i sredstvima koji su karakteristični za određeni nastavni predmet. U fokusu je usvajanje vokabulara specifičnog za nastavni predmet, a gramatika se pojašnjava po potrebi. Jezične pogreške učenika ispravljaju se primjenom i implicitnih i eksplicitnih načina ispravljanja, a sa svrhom unaprjeđivanja procesa učenja. Učenik je aktivan sudionik u procesu učenja, potiče se suradnja s nastavnikom u planiranju toga što će se i kako poučavati, suradničko učenje, ali i samostalnost učenika u učenju.

Za razliku od pristupa utemeljenog na sadržaju, koji prati isključivo ciljeve i program, tj. kurikul određenog nejezičnog predmeta, polazište poučavanja u pristupu integriranog učenja sadržaja i jezika može biti i kurikul određenog stranog jezika, odnosno na nastavi nekog nejezičnog predmeta mogu se uključiti teme i sadržaji iz predmeta određenog stranog jezika, čime pristup integriranog učenja sadržaja i jezika povezuje, tj. objedinjuje nastavu stranog jezika i nastavu nekog drugog predmeta.

U kritikama navedenih triju pristupa u kojima se objedinjuje učenje jezika i učenje sadržaja iz drugih nastavnih predmeta najčešće se spominje problem obrazovanja nastavnika (usp. Richards i Rodgers 2014), a koje može biti nedostatno ili neodgovarajuće. Naime, nastavnici koji poučavaju prema načelima tih pristupa trebaju, osim visoke razine poznavanja stranog jezika, i odlično poznavati gradivo određenog nejezičnog predmeta. Unatoč tom problemu, danas postoje razni programi učenja i poučavanja drugog i stranog jezika koji se temelje na načelima tih pristupa, a koji se izvode na raznim jezicima i na raznim obrazovnim institucijama, prilagođeni različitim ciljnim skupinama učenika (Richards i Rodgers 2014, Tedick i sur. 2011).

2.12. Dramska pedagogija

Dramska pedagogija (engl. *drama in education*, njem. *Dramapädagogik*) ili **dramsko-kazališni pristup** (v. Kodrić 2010) objedinjuje načela komunikacijskog pristupa i raznih drugih pristupa i metoda poput metode potpuni tjelesni odgovor, (de)sugesto-

pedije, prirodnog pristupa, tihog načina i učenja jezika u zajednici (Ortner 1998). Srž je ovog pristupa uporaba dramskih tehnika u poučavanju stranog jezika što uključuje glumu, rad na dramskim tekstovima, dramske igre i slično. U središtu međutim nije gluma i predstava već procesi učenja koji se odvijaju na fizičkoj, estetskoj, emocionalnoj i kognitivnoj razini (Tselikas 1999: 21).

Poput komunikacijskog pristupa, cilj nastave je razvoj komunikacijske kompetencije, tj. osposobljavanje učenika za svakodnevnu komunikaciju. Zagovornici ovog pristupa smatraju da se učenik u stvarnom životu često nalazi u nepredviđenim situacijama u kojima se ne može osloniti na gotove strukture koje su uvježbane raznim komunikacijskim zadacima. Stoga je improvizacija jedno od ključnih obilježja ovog pristupa. Nastava je osmišljena u nekoliko koraka koji vode do gotovog proizvoda, tj. predstave, simulacije dijaloga i manjih scena. Na nastavi postupno nastaje fiktivan svijet u kojem učenici osmišljavaju dramske tekstove, preuređuju prostor i osmišljavaju scenografiju, preuzimaju uloge fiktivnih osoba pri čemu se očekuje aktivna uporaba stranog jezika. Koriste se razni materijali i rekviziti, a prevladava rad u paru ili u skupinama. Razvijaju se sve jezične vještine, a pogreške se ne ispravljaju tijekom aktivnosti već nastavnik daje povratnu informaciju nakon završetka aktivnosti. Nastavnik bira temu sata, vodi aktivnosti, promatra događanja, pomaže pa čak i sudjeluje u samoj predstavi.

S obzirom na to da se očekuje aktivna uporaba jezika, ovaj je način poučavanja i učenja stranog jezika prigodan za naprednije učenike koji raspoložu određenim jezičnim znanjem (Ortner 1998), iako se aktivnosti mogu prilagoditi i radu s učenicima na nižim jezičnim razinama. Više o primjeni ovog pristupa u nastavi stranih jezika može se pročitati u poglavlju *Dramske tehnike u nastavi stranih jezika: primjer improvizacije*.

2.13. Pristup utemeljen na zadacima

Pristup utemeljen na zadacima (engl. *Task-based Learning* TBL / *Task-based Instruction*, TBI / *Task-based Language Teaching*, TBLT, njem. *aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht*) koji je postao popularan od 1990-ih godina nadovezuje se na načela komunikacijskog pristupa. Međutim, za razliku od komunikacijskog pristupa, ovaj je pristup izrazito usmjeren na značenje i komunikaciju, a u fokusu nije uvježbavanje određenih jezičnih struktura već rješavanje komunikacijskih zadataka (Harmer 2015, Larsen-Freeman 2002). Iako su se u razvoju pristupa kombinirale teorije o jeziku i teorije o učenju i usvajanju jezika, veći su utjecaj na razvoj pristupa imale potonje teorije (usp. Richards i Rodgers 2014).

Osnovu poučavanja prema ovom pristupu čine zadaci koji se biraju prema potrebama učenika i najčešće simuliraju situacije iz stvarnog života. Polazi se od pretpostavke da zadaci koji imaju jasnu komunikacijsku svrhu i zahtijevaju aktivnu uporabu jezika potiču proces usvajanja stranog jezika. Na nastavi se stoga koriste zadaci poput čitanja karte i davanja uputa, čitanja uputa, simulacija telefonskih poziva, pisanje pisama,

a često se izvode u paru ili u skupinama. Nastavnik odabire, priprema i planira izvedbu zadataka, vodeći računa o njihovu pravilnom slijedu (od jednostavnih prema kompleksnijima), motivira i priprema učenike za izvršenje zadataka, nadgleda njihovo izvršenje i intervenira, po potrebi, pružajući pomoć ili povratnu informaciju, a nakon izvršenja zadataka potiče učenike na refleksiju o zadacima i tome kako su izvršeni ili analizu i raspravu o određenim jezičnim obilježjima zadataka primjenom tehnika podizanja razine svjesnosti te, po potrebi, pruža učenicima mogućnost dodatnog uvježbavanja određenih jezičnih obilježja. U nastavi se upotrebljavaju autentični materijali iz raznih medija poput novina, televizijskih emisija i interneta.

S obzirom na to da učenik mora raspolagati određenim vokabularom kako bi mogao izvršiti zadatak, ovaj je pristup više prigodan za naprednije učenike (usp. Harmer 2015), odnosno zahtijeva prilagodbu potrebama i jezičnim te kognitivnim mogućnostima učenika mlađe dobi i početnika, a prije svega u dijelu ciljeva, izbora zadataka i nastavnih materijala. S tim u vezi ističe se da je primjena ovoga pristupa povezana s novim ulogama nastavnika čije ispunjenje zahtijeva pojačani angažman nastavnika, ponajviše zbog toga što udžbenici stranog jezika nisu koncipirani isključivo prema tom pristupu. I učenici se također stavljaju u nove uloge za koje se trebaju postupno pripremiti. Najozbiljnija zamjerka ovom pristupu proizlazi iz pitanja može li se nastavom koja se bazira isključivo na ovom pristupu postići zadovoljavajuća razina komunikacijske kompetencije učenika. Zbog toga se u praksi primjenjuje kombinacija ovog pristupa s drugim pristupima i metodama (Richards i Rodgers 2014).

2.14. Leksički pristup

Razvoj korpusne lingvistike kao i razna istraživanja na području psiholingvistike utjecali su u 90-im godinama prošlog stoljeća na oblikovanje novog pristupa pod nazivom **leksički pristup** (engl., njem. *Lexical Approach*, njem. *Lexikalischer Ansatz*). Prema predstavnicima ovoga pristupa (npr. Lewis 1997), jezik se ne sastoji samo od pojedinačnih (samostalnih) gramatičkih oblika i riječi nego često od sveza riječi koje se uče, pohranjuju i koriste kao cjeline (engl. *chunks*, njem. *Speichereinheiten*). Svezama riječi (engl. *multi-word combinations/units*, njem. *Wortverbindungen/Mehrwortverbindungen*) pripadaju npr. kolokacijske sveze riječi (npr. *spavaća soba*), idiomi (npr. Čitajte između redaka.), poslovice (npr. *Tko rano rani, dvije sreće grabi.*), pragmemi (npr. *Dobar dan!*) i druge sveze riječi. Zbog toga što imaju važnu ulogu u komunikaciji, ali i u procesu učenja jezika u okviru kojeg posebno unaprjeđuju tečnost u jezičnoj uporabi, u ovom se pristupu naglasak stavlja upravo na učenje i poučavanje sveza riječi (usp. Richards i Rodgers 2014).

Na nastavi prema ovom pristupu upotrebljavaju se razni zadaci kojima je cilj prepoznavanje i uvježbavanje sveza riječi, odnosno usvajanje njihova značenja, izgovora, načina pisanja i gramatičkih svojstava. Učenik preuzima aktivnu ulogu u učenju i pritom se koristi rječnicima, korpusima i raznim *online* alatima za korpusnu analizu. Nastavnik

odlučuje koje su sveze riječi relevantne za učenike, priprema zadatke uz pomoć autentičnih tekstova, upoznaje učenike s načinom izlučivanja i analize sveza riječi pomoću korpusa i raznih *online* alata te preuzima ulogu jezičnog modela. Učenike se potiče na samostalnost u učenju i omogućuje im se razvoj jezične svjesnosti.

U svom kritičkom osvrtu na ovaj pristup, Harmer (2015) ističe problem izbora i slijeda ovladavanja svezama riječi te činjenicu da je preduvjet za stvaranje smislenih sveza riječi u stranom jeziku poznavanje značenja pojedinih riječi kao i njihovih gramatičkih svojstava, što primjenu isključivo ovoga pristupa čini upitnom. K tome, Richards i Rodgers (2014) primjećuju da ovom pristupu nedostaje detaljan i razrađen opis njegove primjene u nastavi stranih jezika, što također utječe na to da se leksički pristup, poput pristupa utemeljenog na zadacima, često kombinira s drugim pristupima i metodama.

2.15. Suradničko učenje jezika

Suradničko učenje jezika (engl. *Cooperative Language Learning*, CLL, njem. *kooperatives Sprachenlernen*) je, prema Richardsu i Rodgersu (2014), dio pristupa koji se primjenjuje u učenju i poučavanju općenito, a poznat je pod nazivom **suradničko učenje** (engl. *Collaborative/Cooperative Learning*, njem. *kooperatives Lernen*). Kao cilj ovoga pristupa navodi se poticanje suradnje i međusobnog pomaganja u procesu učenja, razvijanje komunikacijske kompetencije kroz interakcijske aktivnosti, ali i poticanje kritičkog mišljenja (Richards i Rodgers 2014). Zbog usredotočenosti na učenika u procesu učenja, ovaj se pristup nudi kao alternativa oblicima rada (frontalnom i individualnom) u poučavanju usredotočenom na nastavnika, te se često primjenjuje i kombinira s pristupima u kojima je u fokusu učenik, primjerice s komunikacijskim pristupom i pristupom utemeljenim na zadacima, ali i drugim pristupima i metodama (usp. Larsen-Freeman 2002).

Suradničko učenje odvija se u paru ili u skupinama, a primjenjuje se u poučavanju svih jezičnih znanja i vještina. Nešto veći broj recentnih istraživanja primjene suradničkog pisanja u poučavanju stranog jezika popularizirao je ovaj pristup posebno u poučavanju vještine pisanja. Kako bi ostvarili zajednički zadatak učenici moraju surađivati unutar svoje skupine i pritom primijeniti ne samo strani jezik, nego i razne komunikacijske strategije i druge socijalne vještine. Iz toga proizlazi da su učenici u ovom pristupu aktivni sudionici procesa učenja, čime se potiče njihova samostalnost, ali i motivacija za učenje. Nastavnik preuzima sporednu ulogu – planira i priprema aktivnosti, oblikuje odgovarajuće skupine te nadgleda provedbu aktivnosti tijekom suradničkog učenja. Posebna se pozornost posvećuje izboru aktivnosti, ali i izboru ili izradi te pripremi nastavnih materijala koji će učenike maksimalno potaknuti i aktivirati u interakciji.

Kritičari ovog pristupa smatraju da suradničko učenje nije prikladno za rad s jezično nehomogenim skupinama učenika i s početnicima u učenju jezika, ali njegovi zagovornici na temelju rezultata brojnih istraživanja ističu da ovaj pristup poboljšava učinak učenja te razvija učenikove interakcijske vještine (Richards i Rodgers 2014).

3. Zaključak

Ideja da se jednim pristupom ili metodom strani jezik može jednako uspješno poučavati svim učenicima, neovisno o njihovim potrebama i karakteristikama (dob, razina učenja jezika, prethodna iskustva itd.), te u svim obrazovnim kontekstima, danas se smatra neprikladnom. Naime, na temelju niza provedenih istraživanja o učenju i poučavanju jezika tijekom proteklih desetljeća, mnogi su znanstvenici (npr. Harmer 2015, Kolb i Raith 2018, Kumaravadivelu 2006, Nunan 2015) zauzeli stav da zapravo ne postoji jedan najbolji pristup ili jedna najučinkovitija metoda poučavanja stranog jezika. U skladu s tim, neki su, poput H. H. Sterna, još 1980-ih otvoreno zazivali „prekid s ‘konceptom metode’” (Stern 1983: 477), predlažući umjesto toga prihvaćanje „koncepta strategije” (Stern 1992: 277). Nadovezujući se na tu ideju, Kumaravadivelu (2006: 201–208) je za razdoblje koje naziva postmetodskom erom (engl. *postmethod era*) predložio makrostrateški okvir sa sljedećih deset strategija:

1. maksimalizirati prilike za učenje
2. omogućiti smislenu, slobodnu i fleksibilnu interakciju između učenika i nastavnika i učenika i učenika
3. minimalizirati nepodudarnosti u percepciji, odnosno nepodudarnosti između nastavnikovih namjera i učenikove interpretacije tih namjera
4. aktivirati intuitivnu heuristiku, primjerice na način da se učenicima omogući da na temelju dovoljno razumljivog jezičnog unosa (teksta) izvode zaključke o temeljnim jezičnim zakonitostima i funkcijama
5. razvijati jezičnu svjesnost
6. kontekstualizirati jezični unos
7. integrirati jezične vještine u poučavanju
8. razvijati autonomiju učenika u učenju
9. osigurati društvenu relevantnost, tj. biti osjetljiv za društveni, politički, ekonomski i obrazovni kontekst u kojem se odvija poučavanje
10. podizati kulturnu svjesnost učenika.

Prema Kumaravadivelu (isto), navedene makrostrategije mogu poslužiti nastavnicima kao smjernice za razvoj mikrostrategija ili postupaka u poučavanju koji bi bili u skladu s njihovim kontekstom poučavanja i potrebama učenika u tom kontekstu. I Nunan (2015: 11–12) je slično promišljao kada je s ciljem da pomogne nastavnicima da „razviju svoje vlastite pristupe, metode i tehnike” predložio tri „ključna načela” kojima bi se mogli voditi u tom procesu:

1. Razvijte svoju osobnu metodiku, tj. svoj vlastiti način poučavanja koji odgovara vašoj osobnosti, preferiranom stilu poučavanja, kontekstu poučavanja i učenicima.

2. Usredotočite se na učenike na način da im budu jasni vaši ciljevi poučavanja, da im pomognete da kreiraju svoje ciljeve i zadatke učenja i da postanu svjesniji svoga procesa učenja, strategija i stilova učenja, a u vezi s potonjim i da otkriju svoje preferirane stilove i strategije, da im date mogućnost izbora (npr. nastavnih materijala, zadataka itd.) ili da ih sami izrade, da ih ohrabrite da se koriste stranim jezikom i izvan učionice, da im date priliku da istražuju jezik, ovladaju određenim jezičnim aspektom i druge pouče o njemu.
3. Uvedite postupak poučavanja koji se sastoji od sljedećih koraka: aktivnost(i) prije izvršenja zadat(a)ka, rad na zadatku ili zadacima, aktivnost(i) poslije izvršenja zadat(a)ka.

Usmjeravanje nastavnika na načela i makrostrategije koje su proizašle iz istraživanja o procesima učenja i poučavanja te prakse poučavanja, umjesto na određene pristupe i metode, mogu pomoći nastavnicima da promišljaju o svom poučavanju te im osvijestiti ideje na kojima se temelji njihovo poučavanje (Kolb i Raith 2018). No, sam proces donošenja odluka o tome na koji način poučavati u određenoj situaciji poučavanja za Harmera (2015: 97) nalikuje „pragmatičkom eklektizmu”, tj. odluka o tome što i kako poučavati temelji se, zapravo, na onome što funkcionira. Drugim riječima, ne postoje recepti za uspješno poučavanje, nego je najbolji način poučavanja onaj koji se temelji na nastavnikovu neprekidnom razvoju i mijenjanju u skladu s novim spoznajama o učenju i poučavanju te kao odgovor na promjene potreba učenika i promjene u vlastitom kontekstu poučavanja (usp. Nunan 2015).

Literatura

- Brown, Douglas H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2. izdanje). Prentice-Hall INC.
- Doff, Sabine (2016). *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick* U Bausch, Karl-Richard i sur. (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. izdanje). A. Francke Verlag, 320–325.
- Edelmann, Walter (1988). *Suggestopädie/ Superlearning. Ganzheitliches Lernen – das Lernen der Zukunft?* Asanger.
- Edmondson, Willis J. i House, Juliane (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. preradeno izdanje). Francke.
- Guberina, Petar (1967). Audiovizuelna-globalnostrukturalna metoda. *Govor*, 1(2), 5–30.
- Harmer, Jeremy (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5. izdanje). Pearson Longman.
- Huneke, Hans-Werner i Steinig, Wolfgang (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (6. izdanje). Erich Schmidt Verlag.
- Kniffka, Gabrielle i Siebert-Ott, Gesa (2002). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. Schöningh.
- Krashen, Steven i Terrell, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Kodrić, Ana (2010). Dramsko-kazališni pristup učenju hrvatskoga kao stranoga jezika. *Hrvatski*, 8(2), 9–31.

- Kolb, Annika i Raith, Thomas (2018). Principles and Methods – Focus on Learners, Content and Tasks. U Surkamp, Carola i Viebrock, Britta (ur.), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. J.B. Metzler Verlag, 195–210.
- Kumaravadivelu, Bala (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, Diane (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Language Teaching Publications.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2009). Strani jezici u kurikulumu: europski modeli i hrvatske težnje. *Metodika*, 10(1), 51–79.
- Neuner, Gerhard (2007). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. U Bausch, Karl-Richard i sur. (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. izdanje). Francke Verlag, 225–234.
- Neuner, Gerhard i Hunfeld, Hans (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Nunan, David (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages. An Introduction*. Routledge.
- Ortner, Brigitte (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Hueber.
- Prebeg-Vilke, Mirjana (1977). *Uvod u glotodidaktiku. Teorija nastave stranih jezika s posebnim obzirom na engleski jezik*. Školska knjiga.
- Richards, Jack C. i Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. izdanje). Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. i Rodgers, Theodore S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3. izdanje). Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills* (2. izdanje). Chicago, London: University of Chicago Press.
- Stern, Hans Heinrich (1983). *Fundamental Concept of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stern, Hans Heinrich (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Tedick, Diane J, Christian, Donna i Williams Fortune, Tara (ur.). (2011). *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Multilingual Matters.
- Tselikas, Elektra I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli Verlag.

IV

POUČAVANJE IZGOVORA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Ivana Marinić

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- navesti unutarnje i vanjske čimbenike koji utječu na usvajanje izgovora stranog jezika
- opisati kako nastavnik može potaknuti učenikovo zanimanje za izgovor stranog jezika
- navesti primjere vježbi i zadataka za vježbanje izgovora
- objasniti kako pristupiti (samo)vrednovanju izgovora

1. Uvod

Ovo se poglavlje bavi usvajanjem i poučavanjem izgovora stranih jezika. Teorijski dio ovog poglavlja ukratko i uz primjere iz nekoliko jezika objašnjava osnovnu terminologiju koja je potrebna za razumijevanje konteksta unutar kojeg se odvija usvajanje i poučavanje izgovora. Također se osvrće na unutarnje i vanjske čimbenike koji utječu na usvajanje izgovora stranog jezika te sam pojam „dobrog” izgovora. Sljedeći je odjeljak posvećen ciljevima i razlozima poučavanja izgovora, metodičkim modelima, ulozi nastavnika te strategijama koje učenici i korisnici stranog jezika upotrebljavaju pri usvajanju izgovora. Iz tih teorijskih saznanja proizlazi niz praktičnih savjeta i zadataka za uspješno dijagnostiranje problema u izgovoru, poučavanje segmentalnih i suprasegmentalnih obilježja stranih jezika te vrednovanje i samovrednovanje izgovora.

2. Fonetika i fonologija

Kako bi se nastavnik stranog jezika bio u mogućnosti koristiti brojnom literaturom koja se bavi poučavanjem izgovora (engl. *pronunciation*, njem. *Aussprache*), mora razlikovati osnovne discipline koje se bave ljudskim govorom. **Fonetika** je šira disciplina od fonologije utoliko što nije nužno vezana uz pojedini jezik, a fonetičari se bave različitim aspektima govora: što se događa u našem tijelu, posebice mozgu tijekom govora, kako artikuliramo pojedine glasove, što je karakteristično za zvučne valove koji prenose govor i sl. Fonetika je ostvarila važan doprinos u mnogim znanostima i životnim područjima te nije vezana isključivo uz lingvistiku, a u poučavanju izgovora najvažniji je fiziološki aspekt fonetike koji se bavi artikulacijom segmentalnih i suprasegmentalnih ili prozodijskih obilježja jezika i procesiranjem govornih signala (za pregled definicija izgovora v.

Szyszka 2017: 6–7). Segmentalna obilježja jezika odnose se na izgovor pojedinih glasova, dok su suprasegmentalna obilježja termin za sve što čini izgovor jedinica većih od glasa, kao što su slog, riječ, fraza, rečenica i cjeline veće od rečenica. Suprasegmentalna su obilježja primjerice intonacija, ritam, tempo, intenzitet glasa te stanke.

S druge strane, **fonologija** je lingvistička disciplina jer proučava kako su ljudski glasovi govora organizirani u sustave kod svakog pojedinog jezika – kakvi su njihovi međusobni odnosi, na koji su način organizirani u pojedinom jeziku, kako utječu jedni na druge i sl. Temeljni pojam u fonologiji je **fonem**, odnosno osnovna glasovna jezična jedinica. Fone- mi se u literaturi označavaju kosim zagradama te će fonetska transkripcija riječi *fonem* u hrvatskom jeziku biti /fonem/, a riječi *phoneme* u engleskom jeziku /'fəʊ.ni:m/. Različiti jezici koriste različite foneme, a kako bi se olakšalo razumijevanje izgovora fonema u svim jezicima, nastali su posebni znakovi koji označavaju određene foneme, o čemu će biti riječi u odjeljku 2.1. Jezici se međusobno razlikuju po broju fonema i po pravilima njihova kombiniranja. Za poučavanje i usvajanje izgovora jednog jezika važno je znati da u mnogim jezicima fonemi nisu dvosmjerno povezani s uvijek istim znakovima ortografije, a to je konkretno slučaj s engleskim jezikom. U hrvatskom jeziku postoji 30 slova i 32 fonema, u njemačkom jeziku 30 slova i 36 fonema, a u engleskom 26 slova i 44 fonema. Hrvatski se jezik često navodi kao primjer gotovo savršene fonemske ortografije jer se riječi čitaju onako kako se pišu, dok je poznato da je u engleskom jeziku upravo suprotno – teško je pronaći pravilo po kojem se izgovaraju određena slova ili skupovi slova za razliku od njemačkog jezika u kojem se određeni skupovi slova uvijek izgovaraju na isti način te je učenicima puno jednostavnije izgovoriti nove riječi na njemačkom jeziku. No, sve navedeno još uvijek ne objašnjava pojam fonema. Fonem ne možemo poistovjetiti s glasom, odnosno sa zvučnom realizacijom pojedinog slova ili skupine slova, jer je on po svojoj prirodi apstraktan i funkcionalan pojam. Kako bismo ga lakše shvatili, pokušajmo izgovoriti riječi Ana i Anka. U obje riječi izgovaramo glas /n/, no ako obratimo pozornost na položaj jezika dok ih izgovaramo, shvatit ćemo da se isto slovo u tim dvjema riječima izgovara na potpuno drugačiji način. U riječi Ana, vrhom jezika dodirujemo prednji dio tvrdog nepca, iznad zubi, dok u riječi Anka korijenom jezika dodirujemo meko nepce. Ipak, u hrvatskom se jeziku ta dva glasa tretiraju kao varijante, tj. **alofoni** (engl. *allophone*, njem. *Allophone*) istog fonema /n/. U engleskom su jeziku glas /n/ iz riječi Ana i glas /ŋ/ u riječi Anka dva različita fonema. Naime, definicija fonema uključuje i njegovu funkciju. Ako dva glasa u jeziku imaju razlikovno značenje, tj. ako je moguće u jeziku naći dvije riječi u kojima su svi ostali glasovi isti, osim dva glasa koja uspoređujemo, tada govorimo o fonemima. Riječi *sin* i *sing* u engleskom jeziku razlikuju se u izgovoru posljednjeg glasa /sin/ vs /sɪŋ/ te su, za razliku od hrvatskog jezika, /n/ i /ŋ/ u engleskom jeziku fonemi.

2.1. Međunarodna fonetska abeceda

Kako bi se usustavilo notacijski standard za fonetski prikaz svih jezika, 1888. godine prvi je put tiskana međunarodna fonetska abeceda (engl. *International Phonetic Alphabet*,

njem. *Internationales Phonetisches Alphabet*, IPA Chart 2018) koja je u međuvremenu doživjela brojne dopune i konstantno se prilagođava novim istraživačkim spoznajama. Njezin je cilj promovirati istraživanja u fonetici, kao i njihovu praktičnu primjenu. Za učenike i nastavnike stranih jezika, poznavanje međunarodne fonetske abecede (bilo koje, ne nužno IPA) ima značajnu ulogu u učenju izgovora pojedinih riječi. Ono je bilo osobito važno u prošlosti, kada su se rječnici stranih riječi pojavljivali isključivo u tiskanom obliku, bez mogućnosti slušanja izgovora koje se nude u suvremenim internet-skim izdanjima rječnika. I danas rječničke jedinice sadrže fonetsku transkripciju riječi, odnosno zapis izgovora riječi u kojemu svakom glasu pripada poseban znak fonetske abecede. U internetskim rječnicima korisnici imaju mogućnost slušanja svih riječi, no u pisanim rječnicima ovo je jedini način na koji korisnik može saznati kako izgovoriti određenu riječ. Svojedobno je poučavanje jezika sadržavalo i poučavanje fonetske abecede i transkripcije, no suvremeni školski programi, uslijed napretka tehnologije koja omogućuje slušanje riječi, to ne sadrže.

Mompean (2015) navodi da nema konsenzusa oko korisnosti poučavanja fonetske abecede no prema njegovu istraživanju napredni učenici na akademskom stupnju obrazovanja smatraju fonetsku abecedu korisnom za usvajanje izgovora engleskog kao stranog jezika. Isti autor u svom radu donosi i nekoliko ideja o korisnostima poučavanja fonetske abecede u poučavanju izgovora. Prije svega, ona je sistematična i jedan se simbol odnosi na jednu, točno određenu vrijednost. Zamislimo da umjesto simbola fonetske abecede upotrijebimo hrvatske grafeme za izgovor riječi *look*. Nakon nekog vremena, ako zaboravimo kako je zvučala ta riječ, mogli bismo ju pročitati koristeći dugosilazni samoglasnik *û*, što zasigurno ne odgovara izgovoru u engleskom jeziku. Zatim, poučavanje fonetske abecede povećava svjesnost o nekim odlikama govora koje učenici sami ne uoče. Primjerice, hrvatski govornici često, dok im se na to ne skrene pozornost, englesku riječ *question* izgovaraju /kweʃ.tʃən/ umjesto /kwes.tʃən/. Nadalje, fonetska abeceda služi i kao vizualna potpora učenju. Predodžbe glasova teško je stvoriti samo putem izloženosti zvukovnom poticaju, jer neki govornici nemaju razvijenu sposobnost fonetskog kodiranja (v. odjeljak 3), a vizualne predodžbe tada pomažu da se stvori repertoar na koji se moguće pozvati kasnije, pri učenju novih riječi ili prisjećanju. Korisna je i za samostalno učenje kao i pri ispravljanju ili samoispravljanju na nastavi.

3. Čimbenici koji utječu na usvajanje izgovora stranog jezika

Poznato je da na usvajanje jezika utječu vanjski čimbenici, ali i individualne razlike među učenicima (Ellis 2008) koje su u međusobnom dinamičnom suodnosu (v. poglavlje *Čimbenici koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika*). I kod usvajanja izgovora stranog jezika različiti vanjski i unutarnji čimbenici igraju ulogu u postizanju izgovora koji je nalik onomu izvornih govornika.

Tablica 1 prikazuje većinu do sada istraživanih čimbenika koji mogu biti povezani s učenikovom sposobnošću usvajanja izgovora usporedivog s izgovorom izvornih govornika. Ovdje su podijeljeni na one koji se odnose na učenikovu okolinu i one koji ovise o samom učeniku, a utjecaj materinskog i drugih stranih jezika koje učenik zna ili uči istaknuti su kao zasebna kategorija, jer su na određeni način i vanjski i unutarnji čimbenik koji djeluje na usvajanje izgovora stranog jezika. Nastavnik može imati ulogu u mijenjanju nekih od navedenih čimbenika, o čemu će biti riječi u odjeljcima 5 i 6.

Tablica 1. *Taksonomija čimbenika koji mogu biti važni za postizanje izgovora nalik onomu izvornih govornika¹*

Čimbenici koji utječu na učenički izgovor stranog jezika
<p style="text-align: center;">Ostali jezici</p> <ul style="list-style-type: none"> - materinski jezik - ostali strani jezici
<p style="text-align: center;">Okolina</p> <ul style="list-style-type: none"> - izloženost ciljnom jeziku - način poučavanja - dosadašnje obrazovne prilike
<p style="text-align: center;">Karakteristike učenika</p> <ul style="list-style-type: none"> - dob - stilovi i strategije učenja - sposobnost fonetskog kodiranja - fleksibilnost jezičnog ega - strah od jezika - motivacija za učenje jezika - stav prema jeziku i kulturi

Kao jedan od važnijih uzroka netočnog izgovora stranog jezika navode se **interferencija** (engl. *interference*, njem. *Interferenz*) sustava glasova u materinskom ili drugom stranom jeziku, jer učenici mogu pod utjecajem različitih okolnosti poistovjetiti glas stranog jezika s nekim sličnim glasom iz materinskog jezika (npr. englesku riječ *birthday* mnogi hrvatski govornici izgovaraju /bɜ:rzdei/ zamjenjujući glas /θ/ glasom /z/, a njemačku riječ *schön* /ʃø:n/ izgovaraju /ʃê:n/ koristeći glas koji već poznaju iz materinskog jezika). Također, može doći do interferencije glasova iz već poznatog stranog jezika u strani jezik koji učenik tek počinje učiti. Primjerice, učenici koji već uče engleski jezik i tek počinju učiti njemački jezik, riječ *wer* na njemačkom jeziku izgovaraju kao riječ *where* iz engleskog jezika. Ponekad, međutim, glasovi materinskog jezika mogu

1 Za izradu ove taksonomije korištene su taksonomije nekoliko autora (Celce-Murcia i sur. 2010, Kenworthy 1987, Wrembel 2008, Zhang 2009), a Szyszka (2017: 17-25) donosi prilično detaljan pregled istraživanja koja se bave vezom uspješnog izgovora i pojedinih čimbenika iz taksonomije.

biti korisni u učenju glasova stranog jezika. Tako hrvatski govornici nemaju problema s razlikovanjem glasova /l/ i /r/ u stranim jezicima, dok je nekim azijskim govornicima to veliki problem. U određenim dijalektima kineskog i japanskog jezika nema tih dvaju glasova, već jedan koji se izgovara guranjem zraka između jezika i prednjeg nepca te njihov izgovor nama zvuči kao da izgovaraju mekano /r/ umjesto /l/ (npr. *really* /riri/).

Nadalje, količina **izloženosti** (engl. *exposure*, njem. *Kontakt mit der Fremdsprache*) stranom jeziku važna je za usvajanje izgovora te je zadatak nastavnika osigurati što više prilika na nastavi za slušanje (i analizu) izvornih govornika, poticati učenike na slušanje stranog jezika i izvan nastave, ali i biti dobar model. Potrebno je znati da ponekad učenik ipak ne usvoji izvorni izgovor uslijed drugih utjecaja – vlastite motivacije ili želje za očuvanjem identiteta, o čemu će biti riječi nešto kasnije.

Jedno je finsko istraživanje (Tergujeff 2015) pokazalo da udžbenici, kao glavni materijal za poučavanje, ne sadrže mnogo raznolikih zadataka kojima se vježba izgovor engleskog kao stranog jezika, već se pojavljuju čitanje naglas, čitanje i pisanje fonetske abecede te imitacija. Nastavnici slijede udžbenike u poučavanju i time ne omogućavaju učenicima dovoljno aktivnosti za vježbu i razvijanje strategija za usvajanje izgovora, primjerice vježbanje pojedinih glasova, intonacije ili naglasaka u riječima i rečenicama.

Utjecaj na izgovor mogu imati i obrazovne prilike, koje su širi pojam od načina poučavanja utoliko što ne uključuju samo nastavni proces, već i obrazovne politike – koliko rano učenik počinje učiti jezik, što je propisano kurikulumom stranog jezika i sl. Također, postoje određeni društveno-jezični fenomeni i trendovi koji se prelijevaju u obrazovne politike i nastavni proces. Trenutno, na primjer, uslijed činjenice da je engleski jezik postao *lingua franca*, vlada uvjerenje da je potrebno biti tolerantan prema različitim varijacijama tog jezika, koje u velikoj mjeri uključuje upravo izgovor. Njega se promatra kao obilježje koje je svojstveno nekom narodu i kao kulturološku vrijednost i ne očekuje se od govornika tog jezika da svoj izgovor mijenjaju i prilagođavaju standardu. U nastavi engleskog kao stranog jezika preporuča se izlagati učenike različitim varijantama engleskog jezika, a ne samo standardnom britanskom ili općem američkom izgovoru (Crystal 2013).

Osim vanjskih čimbenika, na usvajanje izgovora utječu i mnogi unutarnju čimbenici. Poznata je Lennebergova (1967) **pretpostavka kritičnog razdoblja** (engl. *critical period hypothesis*, njem. *Hypothese der kritischen Periode*), tj. optimalne dobi za usvajanje jezika, koju se primijenilo i na usvajanje stranog jezika, osobito njegova izgovora (v. poglavlje *Dob i učenje stranih jezika*). Naime, on tvrdi da u pubertetu dolazi do specijalizacije dviju hemisfera i gubitka plastičnosti mozga što dovodi do toga da se jezike uči svjesnim naporom, a strani je izgovor teško ispraviti. Međutim, ta je hipoteza i danas kontroverzna jer postoje brojna istraživanja koja su pokazala da odrasli govornici mogu postići izvorni izgovor (usp. Abu-rabia i Kehat 2004).

Stilovi učenja, koje različiti autori dijele u različite kategorije (v. poglavlje *Stilovi učenja stranih jezika*), također mogu utjecati na usvajanje izgovora (v. Szyszka 2017: 21).

Postoji, recimo, podjela na tipove učenja koji proizlaze iz četiri kanala percepcije: auditivni, vizualni, kinestetički i taktilni. Zadaci namijenjeni poučavanju izgovora najčešće su usmjereni na auditivni stil učenja. Ako se uzme u obzir podjela na one koji kontekst u kojem usvajaju znanja promatraju kao jednu cjelinu (ovisni o polju) i one koji ga vide kao odvojene entitete (neovisni o polju), ovi drugi su uspješniji u usvajanju izgovora.

Neke **strategije usvajanja izgovora** (engl. *pronunciation learning strategies*, njem. *Aussprachelernstrategien*) mogu biti prediktori u procesu usvajanja izgovora stranog jezika: primjećivanje tuđih grešaka, prilagođavanje mišića lica, kao i traženje pomoći u izgovoru (v. Szyszka 2017: 48). Razvijanje metajezične svjesnosti učenika može biti korisno za usvajanje izgovora. Odjeljak 5.4 donosi pregled strategija usvajanja izgovora.

Sposobnost fonetskog kodiranja (engl. *phonetic coding ability*, njem. *phonetische Kodierungsfähigkeit*) direktno je povezana s usvajanjem izgovora, a manifestira se kroz točno razlikovanje glasova ciljnog jezika i stvaranje točnih asocijacija simbol – glas, glas – simbol, koje se kasnije s lakoćom doziva u pamćenje (v. poglavlje *Inteligencija, jezična nadarenost i učenje stranih jezika*). Kenworthy (1987) ju još naziva sposobnošću oralne mimikrije ili sposobnošću auditivne diskriminacije, te tvrdi da ona nije nešto što ili posjedujemo ili ne posjedujemo, već se može razvijati vježbom. Prema Carrollu (1981) sposobnost fonetskog kodiranja jedna je od komponenti tzv. jezične nadarenosti.

Razlike među učenicima u smislu mogućnosti usvajanja izgovora stranog jezika mogu biti povezane i s nekim njihovim crtama ličnosti (engl. *personality traits*, njem. *Personenmerkmale*). Jedna od crta ličnosti koju se dovodi u vezu s postizanjem izgovora je empatija (Guiora i sur. 1972) koja je povezana s **propusnosti ega** (engl. *ego permeability*, njem. *Ich-Durchlässigkeit*). Naime, govorenje drugog jezika vodi i do mijenjanja pogleda na vlastiti identitet. Učenici stranog jezika koji su fleksibilniji i sposobni prilagoditi svoj ego, bolji su u usvajanju izgovora (v. Szyszka 2017: 22–23). Također, **strah od izgovora** (engl. *pronunciation anxiety*, njem. *Aussprache Angst*) može utjecati na kvalitetu izgovora, ali i na motiviranost učenika jezika da se posveti učenju izgovora stranog jezika. Strah od izgovora podrazumijeva osjećaj zabrinutosti i straha kako će nas vidjeti ili ocijeniti drugi ljudi pred kojima govorimo, kako ćemo sami sebi izgledati ili zvučati dok govorimo jezik, kao i naše uvjerenje da je fonološki sustav određenog jezika za nas pretežak (Baran-Lucarz i Jang 2021: 95–96).

Jedan od važnih sociolingvističkih faktora je **motivacija**, a vezana je uz komunikacijske potrebe učenika kao i stav prema zajednici koja upotrebljava taj jezik (Kenworthy 1987, Szyszka 2017: 22), što ponovno dovodi do pitanja identiteta i želje učenika da promijeni izgovor kako bi se približio sredini ili ga zadrži kako bi dodatno učvrstio vlastiti identitet. Svi se opisani faktori međusobno ne isključuju, dapače vrlo su često isprepleteni.

4. „Dobar” izgovor stranog jezika

Prvo pitanje koje si nastavnik treba postaviti u kontekstu poučavanja izgovora jest što je uopće dobar izgovor jezika koji poučava. Kako su se mijenjali pristupi poučavanju jezika i izgovora (v. odjeljak 5.2), tako se mijenjala i ideja o tome da je cilj nastave stranog jezika postizanje razine izvornih govornika. Učenike se u suvremenoj nastavi ne izlaže isključivo standardnom govoru. Brojni slušni primjeri sadrže različite varijante stranog jezika (pa čak i one neizvornih govornika) i namjerno su odabrani s ciljem povećavanja sposobnosti razumijevanja različitih govornika. Uostalom, i sam nastavnik uglavnom nije izvorni govornik i učenici su gotovo svakodnevno izloženi upravo toj varijanti jezika. No, i dalje se kao glavni model u poučavanju jezika odabire standardna varijanta jezika, za što postoje i više nego dobri razlozi. **Standardni izgovor** (engl. *standard pronunciation*, njem. *Standardaussprache*) ima niz obilježja (usp. Dieling i Hirschfeld 2000: 13–14), od kojih neka smatramo važnima za upotrebu u nastavi. Prije svega, standardni je izgovor nadregionalan i koristi se u formalnoj i javnoj komunikaciji. Budući da će se naši učenici vrlo vjerojatno jezikom koristiti u te svrhe (u poslu, za slušanje radija, televizije, (video) izlaganja, studiranje i sl.), standardni izgovor je dobar izbor jer je jasan i razumljiv te vrlo homogen – njegove su varijante svedene na minimum. Drugim riječima, nema velike razlike između glasova, naglasaka u riječima i intonacija rečenica kod različitih govornika standardnog jezika.

Jenkins (2000) se, međutim, zalaže za odbacivanje modela prema kojemu je obveza učenika imitirati standardni britanski izgovor, jer on navodno dovodi do odbacivanja vlastitog identiteta učenika. Ona promiče ideju o osnovnom *lingua franca* izgovoru koji mora biti **lako razumljiv** (engl. *comfortably intelligible*, njem. *leicht verständlich*), što je termin koji upotrebljava Kenworthy (1987). Postavlja se pitanje što znači lako razumljiv (jer ponekad ni izvorni govornici nisu razumljivi), koja su to fonološka obilježja koja vode do (ne)razumljivosti govornika te što konkretno očekivati od učenika i kojim aktivnostima doći do željenih obrazovnih ishoda. Jenkins (2000) smatra da je nerealno očekivati postizanje govorne kompetencije ravne onoj izvornih govornika i tvrdi da fonološka razumljivost počiva na točnoj produkciji temeljnih jedinica te da je pri komunikaciji s neizvornim govornikom izvornog jezika važno da nema preopterećenja koja bi onemogućila usmjerenost na izgovor. Primjer za to bio bi glas ‘l’ u kineskom jeziku, koji često vodi to toga da izvorni govornici engleskog jezika imaju poteškoća s razumijevanjem kineskih govornika engleskog jezika i za njih ta komunikacija predstavlja veliko kognitivno opterećenje, što je i više puta na šaljiv način bilo prikazano u filmovima.

Vratimo se na standardni izgovor i činjenicu da mnogi nastavnici engleskog jezika inzistiraju da se u govoru koristi isključivo britanska varijanta standardnog izgovora, dok učenici sve češće pomoću filmova, serija i društvenih medija usvajaju opći američki izgovor. Koliko je opravdano inzistirati na određenoj varijanti jezika i jesu li učenici uopće u stanju postići razinu izvornih govornika? S jedne strane važno je osvijestiti učenike

da postoji standardni govor i dijalektne varijante (koje je ponekad uistinu teško razumjeti, čak i izvornim govornicima), da glasovi različitih jezika nisu isti te ih poticati da uoče i ako je moguće, imitiraju glasove izvornih govornika, kao i naglaske u riječima i rečenicama. Zanimljivo je taj dio učenja jezika velika je šteta jer se unutar općeg obrazovanja, u kojem je važno osposobiti učenike za komunikaciju na stranom jeziku bez inzistiranja na detaljima, ipak nalaze i oni učenici kojima će strani jezik biti struka ili prirodno okruženje. Ako su nadareni i voljni učiti, ne smijemo im uskratiti određene spoznaje samo zato što mislimo da to nije presudno za njihovo uspješno komuniciranje. Ukratko rečeno, standardni izgovor preporučljivo je koristiti kao idealan model, ali i tolerirati odstupanja od idealnoga ako nisu prepreka komunikaciji. Također, važno je učenike izložiti različitim varijantama jezika (osobito učenike srednjoškolske i starije osnovnoškolske dobi), potaknuti ih da se poigravaju jezikom, testiraju vlastite sposobnosti razumijevanja i imitacije izvornih govornika i pomoći im u procesu pronalaženja vlastita izgovora stranog jezika.

5. Poučavanje izgovora

5.1. Razlozi i ciljevi

U nastavi stranih jezika, aktivnosti kojima se potiče usvajanje segmentalnih i suprasegmentalnih obilježja jezika najčešće su integrirane u aktivnosti poučavanja svih aspekata jezika (najčešće vokabulara, slušanja, čitanja te govorenja) što je dobar pristup ako rezultira točnom uporabom glasova, naglasaka i intonacija u komunikaciji. Na primjer, jedan od temeljnih ciljeva učenja i poučavanja engleskog jezika prema Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019) jest osposobiti učenika za samostalnu i točnu upotrebu jezika u govoru i pismu u različitim kontekstima školske, lokalne i šire zajednice, uključujući i digitalno okruženje. Točan izgovor, ali i razumijevanje različitih stilova i registara govorenog engleskog jezika, jedan je od ishoda naveden u tom dokumentu. Detaljnijim pregledom dokumenta uočava se da se pozornost izgovoru posvećuje sporadično, a najviše u 1. ciklusu učenja jezika od 1. do 4. razreda osnovne škole. Ishodi koji se navode jesu ponavljanje izgovora riječi prema slušnom modelu, oponašanje standardnih izgovora ili intonacije, uočavanje intonacije rečenice i uočavanje njezine komunikacijske vrijednosti, prilagođavanje izgovora fonološkim odlikama engleskog jezika (glasovi, naglasak, ritam, intonacija) te traženje pomoći nastavnika u izgovoru i intonaciji. Od 5. do 8. razreda od učenika se očekuje da uočava i primjenjuje naglasak i intonaciju kako bi obogatio jednostavnu poruku (iznio vlastiti stav). Od 1. do 4. razreda srednje škole učenik treba moći usporediti utjecaj intonacije na poruku koju govornik želi prenijeti, razumjeti izvornog govornika kada govori polako u najzastupljenijim varijantama standardnog jezika, koristiti se naglaskom, ritmom, intonacijama te varijacijama u tempu, koristiti intonaciju da bi promijenio značenje te pravilno izgovarati i pratiti ritam rečenice.

U dokumentu se ne spominje koje varijante jezika učenici oponašaju te se može pretpostaviti da nastavnik ima autonomiju u odabiru materijala. Nedostaju, međutim, i opisi termina „točan izgovor” i „pravilan izgovor”, a vidjeli smo u odjeljku 2.4 da struka nije usuglašena oko toga trebaju li učenici u potpunosti usvojiti izgovor izvornih govornika ili trebaju biti lako razumljivi te će nastavnik trebati sam definirati i predočiti učenicima ideju pravilnog ili točnog izgovora, iznaći metode kojima će se služiti u poučavanju, odrediti količinu aktivnosti i način njihove integracije u ostale nastavne sadržaje te osmisliti aktivnosti vrednovanja i samovrednovanja izgovora.

5.2. Pristupi poučavanju izgovora

Prije no što se posvetimo praktičnim savjetima za nastavnike o poučavanju i evaluaciji izgovora stranog jezika, osvrnut ćemo se na do sada opisane modele i pristupe poučavanju izgovora, čiji se elementi u suvremenoj nastavi kombiniraju. Prema Celce-Murcia i suradnicima (1996) tri su glavna pristupa poučavanju izgovora: intuitivno-imitativni, analitičko-lingvistički i integrativni. Unutar intuitivno-imitativnog pristupa učenike se izlaže modelima i računa se na njihovu sposobnost slušanja i imitiranja ritma i glasova koja, bez dodatnih eksplicitnih informacija o izgovoru, omogućuje razvoj prihvatljivog izgovora. U analitičko-lingvističkom pristupu naglašena je eksplicitna intervencija, poučavanje izgovora odvija se pomoću fonetske abecede, opisa artikulacije i vokalnih tablica. Integrativni pristup smatra izgovor integralnim dijelom komunikacije, a ne izoliranom vještinom. Zanimljivo je jedno perzijsko istraživanje koje je utvrdilo da nema razlike u usvajanju izgovora triju engleskih glasova, nepostojećih u perzijskom jeziku, iako su skupine bile izložene različitim načinima poučavanja, intuitivno-imitativnom i analitičko-lingvističkom (Jam i Adibpour 2014).

Szyszka (2017: 7–10) donosi detaljniji pregled pristupa i metoda poučavanja stranog jezika od početaka 20. stoljeća na ovamo, te načina na koji su oni tretirali ulogu izgovora i načine njegova poučavanja (v. i poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Javljaju se kao reakcije na prethodne pristupe, a neki odlaze u ekstreme koje se danas smatra vrlo zastarjelim oblicima poučavanja. Već spomenuti analitičko-lingvistički pristup koristi fonetsku abecedu i opise artikulacije, a tzv. direktna metoda temelji se na intuitivnoj imitaciji, slušanju te imitiranju izgovora, ritma i intonacije. Audiolingvalna metoda temelji se na stvaranju navika pomoću drila (ponavljanje do stupnja automatizacije) minimalnih parova rečenica. Kognitivni pristup je zaokret u smislu pozornosti koja se posvećivala izgovoru, tj. njegova potpunog zanemarivanja uslijed teorija o usvajanju jezika koje odbacuju ideju da se ono temelji na stvaranju navika i smatraju da je usvajanje vođeno pravilima. Metoda šutljivog pristupa ili tihi način još je jedna ekstremna metoda unutar koje se usvajanje izgovora odvija iniciranjem unutarnjih procesa pomoću gesta, tablica i prstiju za naglašavanje akcenata. Izgovor nema središnju ulogu ni u komunikacijskom pristupu: njegova je uloga poduprijeti diskursne kompetencije, a zadaci

su ograničeni na izloženost, imitaciju ili dril. Razina izgovora ovisi o komunikacijskim potrebama.

Danas se u poučavanju teži ravnoteži između tečnosti i točnosti u komunikaciji. Ni jedan od gore navedenih modela nije sam po sebi dovoljan za postizanje tih ishoda te se aktivnosti kombiniraju, a u obzir se uvelike uzimaju i karakteristike učenika te svrha učenja jezika.

5.3. Uloga nastavnika

Nastavnik nema lak zadatak pri izboru aktivnosti i količine aktivnosti kojima će postići ishode navedene u kurikulumu i metodičkoj literaturi. On također treba biti dobar model te je nužno pristupiti samoevaluaciji vlastita izgovora i eventualnog poboljšavanja određenih njegovih odlika. Nastavnik treba biti spreman i odgovarati na pitanja o izgovoru. Kenworthy (1987) smatra da nastavnik ima motivacijsku ulogu u učenikovoj brizi za dobar izgovor jer može učenicima skrenuti pozornost na važnost izgovora za bolju razumljivost i lakšu te učinkovitu komunikaciju. Razgovaranjem o izgovoru te aktivnostima koje potiču učenike na to da čuju glasove drugog jezika, stvore nove kategorije, odluče na što će se usmjeriti pri vježbanju novih glasova i eksperimentiranju s jezikom te pružanjem informacije o njihovu napretku, nastavnik doprinosi i metakognitivnim sposobnostima učenika te razvoju strategija učenja izgovora. Svakako se treba suzdržati od oštih procjena izgovora, jer je anksioznost kod učenika stranog jezika povezana s lošim izgovorom i niskom razinom samoprocjene vlastita izgovora (v. Szyszka 2017: 110–114), a izgovor glasova je vještina koja s vremenom postaje dio govora.

5.4. Strategije učenja izgovora

Kao posljedica sve većeg interesa za strategije učenja stranog jezika, pojavljuju se i istraživanja strategija učenja određenih jezičnih vještina, između ostalog i izgovora. Pawlak (2010: 191) definira strategije učenja izgovora kao „namjerne aktivnosti i misli kojima se svjesno koristimo, često u logičkim nizovima, kako bismo učili i stekli veću kontrolu nad upotrebom različitih aspekata izgovora”, a Szyszka (2017: 38–48) donosi pregled različitih tipologija strategija učenja izgovora. Tipologije se temelje, s jedne strane na strategijama učenja jezika prikazanim u literaturi unazad tridesetak godina, te s druge strane na istraživanjima njihovih autora putem upitnika, intervju a i narativa kojim ispitanici navode strategije i taktike kojima se koriste kako bi bolje naučili izgovor stranog jezika. U tablici 1 prikazana je Szyszkina (isto: 47) podjela strategija učenja izgovora, uz koje navodi i taktike učenja izgovora. Tablica se temelji na podjeli strategija učenja prema R. Oxford (1990) na memorijske, kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, afektivne i društvene.

Tablica 2. Strategije i taktike učenja izgovora

SUI prema R. Oxford (1990)	Taktike učenja izgovora
Memorijske	Upotreba fonetske transkripcije i ostalih kodova, pjevanje pjesama i stvaranje rima, stvaranje asocijacija uz već poznate načine izgovora iz stranog i materinskog jezika ² te ponavljanje kako bi se poboljšalo zapamćivanje izgovora
Kognitivne	Imitacija izgovora izvornih govornika i(li) nastavnika, tiho i glasno ponavljanje, pričanje u sebi, čitanje naglas, tiho pričanje sa samim sobom, vježbanje izgovora glasova kao samostalnih jedinica ili u kontekstu, uočavanje grešaka u izgovoru, uočavanje i imitiranje pokreta usana, fokusiranje na izgovor tijekom slušanja i govorenja, stvaranje hipoteza o izgovoru i njihovo potvrđivanje, usporevanje govora radi čistog izgovora, uočavanje i identificiranje varijanti izgovora stranog jezika, audio snimanje kako bi se čuo izgovor, mentalno uvježbavanje izgovora prije izgovaranja, uočavanje razlika u izgovoru materinskog i stranog jezika
Kompenzacijske	Izbjegavanje riječi s problematičnim izgovorom, upotreba gesti i izraza lica kako bi potpomogli izgovor teških riječi, mijenjanje riječi s nepoznatim izgovorom za druge riječi i sinonime, upotreba rječnika, elektroničkih uređaja i drugih izvora kao pomoći
Metakognitivne	Učenje o izgovoru u stranom jeziku i njegovim pravilima, usmjeravanje pozornosti na modele izgovora glasova i njihovo usvajanje, planiranje izvedbe izgovora
Afektivne	Zadržavanje smisla za humor prema greškama u izgovoru, poigravanje s materinskim i stranim izgovorom, ohrabivanje samog sebe, riskiranje pri izgovaranju, obraćanje više pozornosti na izgovor nakon tuđe pohvale
Društvene	Zahtijevanje od drugih da ispravljaju naš izgovor, govorenje stranog jezika i učenje izgovora s drugima, poučavanje drugih izgovoru

Izvor: Szyszka (2017: 47)

Upravo te taktike mogu biti polazište za aktivnosti koje nastavnici mogu uključiti u svoju nastavu i na taj način omogućiti učenicima uvid u strategije korisne za učenje izgovora. Učenici usvajaju jezik koristeći se različitim strategijama, a strategija koja je učinkovita kod jednog učenika, ne mora biti učinkovita kod drugog. No, neka istraživanja pokazuju da su određene strategije učenja izgovora povezane s izvedbom ili usvajanjem izgovora, a upotreba učinkovite strategije učenja izgovora djeluje na motivaciju i samopouzdanje u učenju izgovora (Szyszka 2017: 48–49). Osveščivanjem pojedinih strategija, pružamo učenicima mogućnost odabira onih koje će kod njih uroditi plodom te im na taj način omogućujemo preuzimanje kontrole nad vlastitim učenjem i samostalnost u učenju jezika.

2 Szyszka (2017) u tablici navodi engleski kao strani jezik i poljski kao materinski jezik, no sve navedeno može se primijeniti u bilo kojem jeziku.

6. Poučavanje i vrednovanje izgovora glasova, riječi i rečenica

Cilj je aktivnosti u poučavanju izgovora senzibiliziranje učenika za fonetska obilježja stranog jezika. Aktivnosti su samo primjeri koje je moguće prilagoditi i integrirati u nastavu, nenasilno i kao dio vježbanja slušanja, čitanja ili usvajanja vokabulara. Aktivnosti trebaju biti prilagođene uzrastu učenika i treba ih se koristiti sistematično – to znači da ih se u podjednakim vremenskim razmacima treba uvoditi u nastavu, kako bi učenicima prešlo u naviku obraćati pozornost na fonološka obilježja jezika.

6.1. Dijagnosticiranje problema u izgovoru

Pri susretu s učenicima koji već neko vrijeme uče jezik može se pristupiti dijagnostičkom testu, odnosno procjeni izgovora učenika. Nastavnik može osmisлити vlastitu tablicu s fonetskim obilježjima stranog jezika u kojoj će zabilježiti stanje u određenom trenutku te uočene promjene nakon određenog obrazovnog perioda. Učenicima se može dati da pročitaju nekoliko rečenica koje je nastavnik sam pripremio, a čiji je cilj saznati upotrebljavaju li točan ritam, naglasak i intonaciju pri izgovaranju tih rečenica. Za svakog učenika u tablici nastavnik treba označiti je li pojedini element npr. naglasak u rečenici a) uvijek točan, b) često točan, c) rijetko točan. Isto može napraviti i za artikulaciju pojedinih glasova. Učenici trebaju pročitati riječi koje sadrže ciljani glas (npr. *think*, *birthday*, *bath* ili *Übung*, *küssen*, *dünn*), a nastavnik sluša i bilježi je li glas a) točan, b) neznatno odstupa od izvornog govora, c) znatno odstupa od izvornog govora. Ako bi dijagnosticiranje uzelo previše vremena tijekom sata, nastavnik može zamoliti učenike da se snime kako izgovaraju zadane rečenice i riječi, što će nastavniku dati vremena da objektivno i uz mogućnost ponovnog preslušavanja preciznije dijagnosticira koje probleme u izgovoru učenici imaju. Također, snimi li nastavnik učenike audio snimačem ili mobitelom (kako govore o sebi, svojoj obitelji, domu i sl., naravno nakon što su se te teme obrađivale na prethodnim satima) moći će analizirati snimke kako bi otkrio koje probleme učenici imaju u izgovoru. Tada, na temelju tih zaključaka, može pripremiti dodatne materijale za vježbu izgovora i raditi ih sa svim učenicima.

6.2. Poučavanje izgovora u ranom učenju stranih jezika

Iako djeca često imaju sposobnost imitacije izgovora bez eksplicitnih uputa, to ipak nije slučaj kod svih učenika. Kroz igru i uz zabavne upute o izgovoru pojedinih glasova, može se „poigrati” s miškulaturom lica i pokazati im kako trebaju malo „drugačije izgledati” kada govore strani jezik. Nastavnik im može pokazati video na kojem se jasno vidi izvorni govornik koji izgovara određeni glas, a zatim ih zamoliti da ga imitiraju. Ponesu li na sat ogledalce, mogu se gledati dok to rade. Dozvolite im da se šale i smiju sami sebi jer je i to jedna od strategija usvajanja izgovora koja vodi do većeg samopouzdanja u korištenju jezika. Vježbu se može raditi kada se za to ukaže prilika, recimo tijekom poučavanja vokabulara kada se pojavi glas kojeg nema u njihovu materinskom jeziku.

Pjesmice, rime i glazba sastavni su dio nastave ranog učenja stranog jezika. Pri poučavanju nastavnik može iskoristiti pljeskanje, lupanje nogama u ritmu, udaranje štapićem o štapić i sl. kako bi učenicima osvijestio naglašene slogove u rečenicama. Učenicima se može pustiti dvije kratke, poznate rečenice uz koje će pljeskati i može ih se pitati imaju li isti ili različit ritam. Umjesto riječi i rečenica koje su učili, nastavnik može otpjevati ritam besmislenim slogovima (npr. LA la) i pritom naglasiti slog koji je naglašen u riječi ili rečenici. Učenici trebaju odabrati koja riječ ili kratka i jednostavna rečenica ima takav naglasak. Osim ritma, pjesmice su dobre za učenje rime i stvaranje asocijacija među riječima temeljem sličnog izgovora.

Slušanje je uobičajena aktivnost u nastavi ranog učenja jezika. Kako bismo pomogli učenicima u razlikovanju glasova možemo odabrati parove riječi u kojima je samo jedan glas drugačiji (npr. *bike* – *Mike*; *leben* – *geben*), prikazati im obje riječi, a izgovoriti ili pustiti snimku samo jedne od navedenih riječi. Zadatak je učenika zaokružiti koju su riječ čuli. To može biti i slikovni zadatak, ako se radi o riječima koje je jednostavno slikovno prikazati (npr. *tree* – *three*).

Čitanje naglas često se rabi u nastavi ranog učenja. Čitanje uglas ili ponavljanje za modelom uglas ima svojih prednosti (smanjena razina anksioznosti), no postoji mogućnost da uslijed drila dođe do usvajanja pogrešnog izgovora jer učenik nije svjestan da krivo izgovara određene glasove, riječi ili naglaske. Stoga je potrebno čuti i svakog učenika pojedinačno i prema onome što nastavnik čuje, prilagoditi način uvježbavanja izgovora te kod pojedinih riječi naglasiti njihove posebnosti. Ponekad učenicima treba naglasiti da ćete vježbati čitati, potaknuti ih na pažljivo slušanje tuđeg čitanja i uočavanje situacija u kojima nastavnik ispravlja nečije čitanje, ne bi li zapamtili točan izgovor i sami probali tako izgovoriti. Djeca se vole igrati i pretvarati u druge likove te se možete s njima našaliti i reći im da ćete sada deset minuta biti „pravi Englezi” ili „pravi Nijemci”. Na glavu stavite šešir ili papirnatu kapu i pročitajte rečenicu izvornim izgovorom, a zatim stavite šešir jednom učeniku na glavu i recite mu da on pročita tu rečenicu kao „pravi Englez/Nijemac”. Nastavite u krug, čitajući druge rečenice i birajući druge učenike za isti zadatak. Njihove bi vas imitacije mogle ugodno iznenaditi.

Poučite učenike upotrebi internetskih rječnika, odnosno kako mogu čuti svaku riječ koju traže u internetskom rječniku. Odaberite pouzdan rječnik.

Ako mislite da će učenicima pomoći u razumijevanju posebnosti glasova stranog jezika, u trećem ili četvrtom razredu osnovne škole uvedite znakove fonetske abecede za pojedine glasove. Učenici ne moraju znati napisati znak, a osobito ne trebaju pisati transkripciju svake pojedine riječi. Naime, fonetska je abeceda još jedno pismo koje se mora naučiti i time ne želimo opterećivati učenike na toj razini učenja. Ipak, za glasove koji nisu dio repertoara materinskog jezika fonetska se abeceda može upotrijebiti kako bi učenici mogli vizualno identificirati taj glas i kategorizirati ga, te ih se pri novom susretu s tim glasom može podsjetiti u kojoj ste ga riječi već ranije sreli. Ponavljamo,

učenici ne trebaju znati pisati fonetsku abecedu, već prepoznati pojedine glasove i znati u kojim se riječima oni pojavljuju. Ako je nastavnik vješt u tome, glasove može nacrtati na kartončiće ili izraditi od žice te pomoću tih prikaza vježbati izgovor pojedinog glasa držeći glas u ruci i izgovarajući riječi koje ga sadrže. Postoje i druge mogućnosti, koje ne uključuju poučavanje fonetske abecede, a učenicima služe kao memorijski oslonac za pamćenje izgovora određenih glasova koji ne postoje u njihovu jeziku. Recimo, glasove /θ/ i /ð/ se u engleskom jeziku može nazvati „*tooth sounds*”, a djeci valja objasniti da se oni izgovaraju dodirivanjem zubi jezikom, uvježbavati s njima izgovor glasa dok se gledaju u ogledalo, malo i pretjerivati s igrom i glumom pri izgovoru, kako bi se djeca nasmijala i zapamtila taj trenutak. Nakon toga, svaki puta kada se pojavljuju u riječima, djeci se može pokazati kartica sa slikom zuba i podsjetiti ih da je to „*tooth sound*”. Isto je moguće učiniti i za druge glasove u svim stranim jezicima, uz malo mašte i kreativnosti.

6.3. Poučavanje izgovora u višim razredima osnovne škole

Zadaci koji uključuju fonetsku abecedu sada mogu biti malo složeniji. Učenici mogu slušati riječi te uz svaku riječ imati ponuđeno dva ili tri glasa. Zadatak je zaokružiti glas koji čuju u toj riječi. Učenici mogu slušati nekoliko riječi, od kojih sve osim jedne imaju isti glas, a zadatak je pronaći uljeza i objasniti koja riječ sadrži drugačiji glas. S vremenom, do kraja osmog razreda, bit će upoznati s fonetskom abecedom i ako budu željeli, moći će je upotrebljavati kao jednu od strategija učenja izgovora. Poučavanje fonetske abecede nije predviđeno kurikulumom, a neki stručnjaci smatraju da time nije potrebno opterećivati učenike. Ako nastavnik ipak procijeni da bi fonetska abeceda bila pomoć u učenju i pronađe način na koji će njezine simbole približiti učenicima, nema zapreke za njezinu upotrebu u razredu. Naravno, od učenika ne treba očekivati da znaju napisati pojedine znakove fonetske abecede niti da se bave transkripcijom. Ako ju se koristi, fonetska abeceda treba biti pomoć u učenju, a ne prepreka ili tegoba. Vjerujemo da će kreativan i mudar nastavnik znati procijeniti razliku između te dvije krajnosti.

U višim razredima osnovne škole i dalje se koriste pjesme, rime i glazba kao sredstvo poučavanja izgovora. No, učenici su spremni za razumijevanje ritma na razini rečenice. Zgodna vježba za početak jest rečenica koju polako proširujemo, ali ju uvijek izgovaramo jednako brzo:

HOUSE is RED
my HOUSE is dark RED
my old HOUSE is very dark RED

Kako bismo im pokazali da su u stranom jeziku neki slogovi naglašeniji od drugih, možemo se služiti slikovnim prikazima (veći ili manji krugovi Oo) iznad riječi ili podvlačenjem naglašenih slogova. Kako bismo im pokazali da su riječi unutar rečenice grupirane u fraze, možemo pri zadatku slušanja i čitanja teksta dati zadatak odvajanja ko-

sim crtama pojedinih skupina riječi u rečenicama koje čine cjelinu. Nakon obilježavanja stanki i(li) naglašenih slogova u rečenicama, učenici čitaju tekst naglas, pazeći na oznake koje su napravili.

Kako bi uočili sofisticirane razlike između pojedinih glasova svoga i stranog jezika, puštamo im riječi koje slično zvuče (npr. hrvatska riječ *luk* i engleska riječ *look*), a njihov je zadatak prepoznati je li to hrvatski ili strani jezik. Jezikolomilice (engl. *tongue twisters*, njem. *Zungenbrecher*) su izvrstan i zabavan način vježbanja pojedinih glasova, a čak i ako ne uspiju savršeno, učenici će postati svjesniji postojanja tih glasova i načina njihova izgovora.

Za razvijanje kognitivnih strategija izgovaranja potaknite učenike na vođenje audiorečnika novih riječi koje su naučili na satu (neka na mobitelu ili računalu, ako imaju mogućnosti, snime sebe kako izgovaraju nove riječi) te nakon određenog vremena razgovarajte o riječima ili glasovima koji su im bili teški za izgovoriti.

Nastavnik može potaknuti učenike na upotrebu internetskih rječnika zadavanjem riječi koje trebaju pronaći i naučiti izgovoriti. Kako bi se ovo pretvorilo u zabavnu aktivnost, može se osmisliti natjecanje poput „The most difficult word challenge” (njem. *Das schwierigste Wort*) u kojem će učenici tražiti riječi koje se teško izgovaraju, predstavljati ih u razredu, a zatim će se glasovanjem izabrati pobjednik natjecanja (onaj učenik čija je riječ prema glasovima bila najteža).

6.4. Poučavanje izgovora u gimnazijama i srednjim školama

U ovom uzrastu učenicima neće biti teško usvojiti fonetsku abecedu. Ako nastavnik smatra da će ona učenicima pomoći osvijestiti razlike između glasova materinskog i stranog jezika, može ju postupno poučiti i povremeno provoditi aktivnosti koje ju uključuju. Te aktivnosti mogu biti: povezivanje pisane riječi s njezinim izgovorom, slušanje niza riječi i odabiranje među ponuđenim fonetski transkribiranim riječima riječ koju su čuli, čitanje fonetske transkripcije i pisanje pročitane riječi i sl. Zadaci mogu biti osmišljeni kreativno i zabavno, a svakako se preporučuje da budu integrirani u druge nastavne aktivnosti poput slušanja, čitanja ili poučavanja vokabulara.

Korisno je s učenicima razgovarati o izgovoru i različitim varijantama jezika koji uče. Učenicima se može ponuditi i tablica pomoću koje će procijeniti vlastiti izgovor te uočiti koje strategije učenja izgovora koriste. Upotrebom rječnika, učenici mogu istražiti razlike u izgovoru različitih varijanti stranog jezika.

Rad na tekstu povremeno može uključivati i fonološke vježbe. Osim podvlačenja ili obilježavanja naglašenih slogova, učenici mogu bilježiti i pauze u tekstu te intonaciju na krajevima rečenica. Tekst koji slušaju i čitaju može biti bez interpunkcijskih znakova koje učenici moraju dodati, ovisno o tome što čuju (pauze u izgovoru, upitne i usklične rečenice i sl.).

Vježbe slušanja mogu uključivati analizu govora različitih govornika, uočavanje glasova, naglasaka, interferencije materinskog jezika, intonacije i njezine funkcije u značenju i sl. Odabrani modeli mogu biti izvorni govornici ili govornici drugih jezika kojima je, primjerice, engleski strani jezik, ali i glasovni digitalni asistent. Usporedba brzine, tijeka govora, naglasaka i intonacije prave osobe i računala može biti poučna i zabavna vježba za uočavanje prirodnog tijeka govora.

Učenike se može potaknuti na snimanje (mobitelima i računalima) svog kratkog govora (na temu koju su obrađivali na satu), što može biti predložak za vrednovanje i samovrednovanje. Usporedbom samovrednovanja i vrednovanja nastavnika, učenici mogu osvijestiti svoj izgovor, naglasak i intonaciju.

6.5. (Samo)vrednovanje

S obzirom na to da je izgovor dio kompleksnijeg procesa govorenja na stranom jeziku u kojem je naglasak na uspješnom prenošenju poruke, postavlja se pitanje kako i koliko „strogo” vrednovati izgovor učenika. Ono što je sigurno važno jest da treba osigurati prilike za razvoj sposobnosti percepcije i produkcije glasova izvornog jezika, jer će neki učenici sigurno osvijestiti razlike između stranog i materinskog jezika i usvojiti ih. Drugim riječima, aktivnosti opisane u prethodnim poglavljima valja koristiti za poučavanje i formativno vrednovanje i samovrednovanje, što može poslužiti i nastavniku i učeniku kao orijentir za dodatnu vježbu onih segmentalnih i suprasegmentalnih obilježja govora koja dovode do nerazumljivosti govornika (v. poglavlje *Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika*). Ono što je podložno sumativnom vrednovanju jesu naglasci u riječima i rečenicama te razlikovanje intonacijskih obilježja rečenica, no nastavnik treba unaprijed pronaći objektivna načina sumativnog vrednovanja te učenicima objasniti sustav vrednovanja (unutar sustava vrednovanja govorenja). Kada učenici na satu odgovaraju na pitanja, izriču svoje radnje, misli, osjećaje, stavove, valja ih ispravljati u izgovoru samo kada je to uistinu nužno (npr. kada potpuno krivo izgovore riječ ili kada upotreba pojedinih glasova dovodi do nerazumijevanja poruke).

7. Zaključak

Usvajanje izgovora stranog jezika nije lak zadatak za učenike, uslijed brojnih vanjskih i unutarnjih čimbenika, kao što su dob učenika, stilovi i strategije učenja, sposobnosti učenika, njegova motivacija i stav prema jeziku, materinski jezik, količina izloženosti stranom jeziku te načini poučavanja kojima je učenik bio izložen. Ipak, svaki nastavnik može, temeljem vrednovanja trenutačnog stanja pomoći učenicima u razvijanju strategija za usvajanje izgovora i motiviranju učenika na uvježbavanje izgovora kako bi bio razumljiv ili čak sličan izgovoru izvornih govornika. Aktivnosti navedene u 6. odjeljku ovog poglavlja samo su polazište za razvijanje kreativnih i korisnih aktivnosti kojima će se izgovoru stranog jezika pristupiti na zabavan i za učenike neopterećujući način.

Literatura

- Abu-rabia Salim i Kehat, Simona (2004). The critical period for second language pronunciation: Is there such a thing? *Educational Psychology*, 24(1), 77–97.
- Baran-Łucarz, Malgorzata i Jang, Ho Lee (2021). Selected determinants of pronunciation anxiety. *International Journal of English Studies*, 21(1), 93–113.
- Carroll, John B. (1981). Twenty five years of research on foreign language aptitude. U Diller, Karl C. (ur.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House, 83–118.
- Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna M., i Goodwin, Janet M. (1996). *Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna M., Goodwin, Janet M., i Griner, Barry (2010). *Teaching Pronunciation. A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Crystal, David (2013). A question of accent. *Speak Up* (Milano) 342, September 2013, 44–5 [transcription of audio recording], dostupno na file:///C:/Users/PC/Desktop/David-Crystal-5158.pdf.
- Dieling, Helga i Hirschfeld, Ursula (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Goethe-Institut.
- Ellis, Rod (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2. izdanje). Oxford University Press.
- Flege, James E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8(2), 162–177.
- Guiora, A., Beit-Hallahani, B., Brannon, R. C. L., Dull, C. Y. i Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421–428.
- IPA Chart, <http://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-chart>, available under a Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Unported License. Copyright © 2018 International Phonetic Association.
- Jam, Bashir i Adibpour, Maryam (2014). Intuitive-imitative approach versus analytic-linguistic approach toward teaching /t/, /T/, /Δ/, and /w/ to Iranian students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 757–763.
- Jenkins, Jennifer (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Kenworthy, Joanne (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Mompean, Jose A. (2015). Phonetic notation in foreign language teaching and learning: Potential advantages and learners' views. *Research in Language*, 13(3), 292–314.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle.
- Pawlak, Mirosław (2010). Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 8, 189–202.
- Szyska, Magdalena (2017). *Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety: In search of an interplay*. Springer.

- Tergujeff, Elina (2015). Good servants, but poor masters: On the important role of textbooks in teaching English pronunciation. U Waniek-Klimczak, Ewa, Pawlak, Mirosław (ur.), *Teaching and Researching the Pronunciation of English*. Springer, 107–117.
- Wrembel, Magdalena (2008). In search of effective strategies for L2 pronunciation teaching and learning. U Pawlak, Mirosław (ur.), *Investigating English Language Learning and Teaching*. Wydawnictwo UAM, 179–194.
- Zhang, Qian-Mei (2009). Affecting factors of native-like pronunciation: A literature review. *Korea Education & Research Institute*, 27(2), 33–52.

VOKABULAR U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- navesti što obuhvaća pojam vokabular
- objasniti zašto je neke riječi teško naučiti
- objasniti što znači znati riječ i koje leksičke aspekte treba poučavati
- navesti strategije i tehnike poučavanja vokabulara i objasniti kako uvoditi nepoznate riječi
- odabrati postupak prezentiranja nove riječi
- opisati i odabrati primjerene vrste zadataka za ponavljanje, uvježbavanje i utvrđivanje leksičkog znanja

1. Uvod

Svaki je učenik inog jezika svjestan činjenice da je učenje riječi u novom jeziku složen i težak zadatak. Tu predodžbu dodatno može naglasiti stav nastavnika da se riječi ili ne mogu ili ne smiju poučavati, a koji se može pripisati aktualnim smjerovima i težištima istraživanja u lingvistici. Na primjer, nastavnik može smatrati da komunikacijski pristup poučavanju stranog jezika zahtijeva fokus na komunikaciju u kojemu nema mjesta za učenje pojedinačnih riječi nego bi učenici riječi trebali usvajati sudjelovanjem u komunikacijskim situacijama (Huneke i Steinig 2013). Međutim, danas prevladava gledište da se razvoj leksičkog znanja ne može prepustiti slučajnom učenju i implicitnom poučavanju. Do te je promjene vjerojatno došlo pod utjecajem razvoja korpusne lingvistike i pristupa poučavanju koji naglašavaju upravo vokabular, kao što je tzv. leksički pristup (usp. Lewis 1993, 1997).

Iako svi intuitivno imamo ideju što je to riječ, moramo naglasiti da se radi o kontroverznom pojmu, u jezikoslovnom smislu, jer još uvijek ne postoji općeprihvaćena definicija riječi, a u psiholingvističkom jer se radi o složenom procesu koji obuhvaća učenje, pamćenje i prizivanje vokabulara u komunikacijskoj uporabi. Stoga ćemo prvo odrediti ključne pojmove (vokabular i znanje vokabulara, tj. leksičku kompetenciju), a zatim se posvetiti središnjem glotodidaktičkom pitanju koje se odnosi na načine na koje nastavnici mogu usvajanje vokabulara olakšati i učiniti učinkovitijim.

2. Što je vokabular?

Pojam **vokabular** (engl. *vocabulary*, njem. *Wortschatz*) ili **leksik** (engl. *lexis/lexicon*, njem. *Lexik*) označava ukupnost riječi jednog jezika. Međutim, odmah se moramo upitati: što je „riječ”? I moramo li zaista ustrajati na nastojanju da taj svima naočigled poznat pojam znanstveno definiramo? Odgovor je na potonje pitanje potvrđan jer pojednostavljeno shvaćanje pojma „riječi” može imati nepoželjne posljedice za poučavanje i učenje vokabulara. Drugim riječima, moramo znati što sve poučavanje vokabulara obuhvaća.

Pretpostavljamo da bi intuitivno i laičko određenje pojma „riječ” odgovaralo tzv. ortografskoj definiciji prema kojoj je riječ niz slova s obje strane ograničenih bjelinom ili interpunkcijom (Carter 1992). No ortografska definicija u potpunosti zanemaruje govorni jezik, ali i mnoge leksičke pojave kao što su razlike u značenju, višeznačnost i homonimija. Postoji čitav niz definicija koje su pokušale odgovoriti na nedostatke te, ali i drugih definicija. Većina njih nije uspjela obuhvatiti marginalne slučajeve, kao što su oni čije značenje ne možemo odrediti bez uvida u njihovu funkciju u strukturiranju i organizaciji informacije (npr. *but*, *aber*) ili one koje smatramo sastavnim dijelovima riječi, koje ne mogu stajati samostalno, ali ipak znamo njihovo značenje (npr. prefiks *un-* u engl. *unprepared* ili njem. *unmöglich*). Problem predstavljaju i izrazi koji se sastoje od više ortografskih riječi, ali imaju jedinstveno značenje isključivo u toj kombinaciji riječi (npr. *hot dog*). Zbog tih razloga nije prihvatljiva ni definicija riječi kao najmanje jedinice jezika koja ima značenje, ni Bloomfieldova definicija prema kojoj je riječ „najmanji oblik koji ima određeno značenje kad stoji sam za sebe” (Škiljan 1994: 95). Najbliže je rješenju navedenih problema svojevrsna uvjetna definicija riječi kao „kombinacije morfema¹ koja sačinjava čvrstu cjelinu prikladnu za stvaranje jedinica viših razina” (isto 1994: 14).

Kako bi se ovaj problem djelomično riješio, uveden je neutralni pojam **leksema** ili **leksičke jedinice** (engl. *lexeme / lexical unit*, njem. *Lexem / lexische Einheit*). Obično govorimo o dvjema skupinama leksema. Leksičke jedinice koje imaju informativni sadržaj nazivaju se punim ili **sadržajnim riječima** (engl. *content words*, njem. *Inhaltswörter*) i obuhvaćaju kategorije kao što su glagoli, imenice i pridjevi. One se razlikuju od gramatičkih leksema koje nazivamo i **funkcionalnim riječima** (engl. *functional words*, njem. *Funktionswörter*) i u koje ubrajamo članove, prijedloge i veznike. Međutim, već smo naznačili da u jezicima postoje i leksički oblici koji su ili manji od sadržajnih riječi i čine njihov sastavni dio (npr. prefiksi) ili su veći, odnosno sastavljeni su od nekoliko pojedinačnih morfema (npr. složenice). Stoga bismo vokabular u glotodidaktičkom smislu mogli definirati kao skup leksičkih jedinica različitih oblika koje u nastavi stranih jezika poučavamo i kojima bi učenici trebali ovladati. Napominjemo da će se u daljnjem tekstu „riječ” povremeno rabiti i to u značenju „leksička jedinica”.

1 Morfem je najmanja apstraktna jedinica „koja ima i plan izraza i plan sadržaja” (Škiljan 1994: 14).

Opisi najčešćih leksičkih oblika s primjerima dani su u tablici 1. Opisani leksički oblici predstavljaju proizvoljne, a ne konačne i strogo razgraničene kategorije: njihovo je međusobno preklapanje neizbježno i upućuje na opažanje da se upravo zbog svoje heterogene prirode vokabular smješta na granice između područja morfologije, sintakse i semantike.

Dakle, ako u nastavi polazimo od intuitivnog poimanja riječi, koje odgovara ortografskoj definiciji, poučavali bismo samo slobodne morfeme, dok bi svi ostali leksički oblici bili izostavljeni i zanemareni. Ne bi se, u tom slučaju, moglo očekivati od učenika da bi razumio i naučio značenje frazalnog glagola *take off* samo zato što je naučio značenje glagola *take*.

Tablica 1. *Oblici leksičkih jedinica s primjerima iz engleskog i njemačkog jezika*

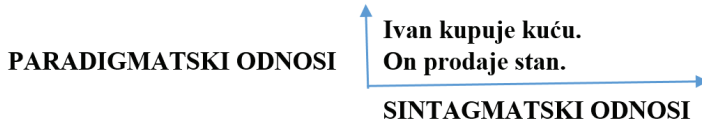
Oblik leksičke jedinice	primjer (engleski)	primjer (njemački)
slobodni morfemi	<i>laugh</i>	<i>lernen</i>
vezani morfemi (npr. prefiksi, sufiksi)	<i>un-</i>	<i>un-</i>
kombinacije morfema (izvedenice)	<i>laughter, unprepared</i>	<i>lernbar, unerwartet</i>
kombinacije više morfema koje se odnose na jedan pojam (složenice)	<i>hot dog</i>	<i>das Meerschweinschen</i>
glagoli s prijedlozima (engl. frazalni glagoli, njem. glagoli s odvojivim prefiksima)	<i>take off</i>	<i>ausmachen</i>
frazeološke jedinice (idiomi, tj. ustaljeni višičlani izrazi koji čine nerasčlanjivu cjelinu čije značenje nije zbroj značenja pojedinih sastavnica)	<i>to spill the beans</i>	<i>die Kirche im Dorf lassen</i>
kombinacije dvaju ili više elemenata čvrsto određenog poretka (binomi, trinomi)	<i>ready, willing and able</i>	<i>Ebbe und Flut</i>
ostale fraze i rečenice koje predstavljaju relativno čvrste cjeline (npr. klišeji, obrasci, gotovi jezični sklopovi, poslovice itd.)	<i>they don't make them like that any more</i> <i>How do you do?</i> <i>Better late than never.</i>	<i>wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen</i> <i>guten Rutsch ins neue Jahr</i> <i>Wer rastet, der rostet.</i>

Leksičke jedinice ulaze u mnoge semantičke odnose s drugim leksičkim jedinicama i s pojavnostima stvarnog svijeta koju imenuju (tzv. referentima; engl. *referents*, njem. *Referenten*). Ti odnosi mogu se svesti na sljedeće vrste odnosa i dimenzije značenja (usp. Storch 1999: 55–56, Thornbury 2002: 7–12):

- 1. Referencijalni odnosi:** odnos jezičnog znaka prema referentu, tj. izvanjezičnoj stvari. Na primjer, dva leksema mogu imati različite sadržaje (značenje) i istovremeno se odnositi na isti referent. Između jezičnog izraza (imena) i referenta ne postoji izravna povezanost (osim u slučaju onomatopeje) nego stoji pojam, mentalna predodžba o izvanjezičnoj stvari, tj. referentu. Zato su istom referentu u različitim jezicima pridruženi različiti leksemi. Referencijalni odnosi mogu biti

različiti u različitim jezicima, a učenik stranog jezika mora usvojiti načine na koje se u ciljnom jeziku pravilno izražavaju referencijalni odnosi. Učenik engleskog jezika kojemu je prvi jezik hrvatski mora naučiti da hrvatskom leksemu „stol” odgovaraju različiti referenti (npr. stol u kuhinji i radni stol), a da u engleskom jeziku za ta dva referenta postoje dva različita imena (*table* i *desk*).

2. **Sintagmatski odnosi:** odnos u kojemu leksičke jedinice bilo koje razine stoje prema drugim jedinicama u istoj postavi. Jednostavnije rečeno, to je *vodoravni* odnos u kojemu leksičke jedinice stoje u linearnom nizu, jedna pored druge. Ti odnosi imaju sintaktički i semantički aspekt. Sintaktički aspekt sintagmatskih odnosa obuhvaća slaganje leksičkih jedinica tako da se slažu u gramatičkim kategorijama (npr. rodu, broju, padežu). Semantički aspekt obuhvaća odnose među riječima koji se temelje na značenju, odnosno na svojstvu jedne leksičke jedinice da uz sebe veže neku drugu. Mogućnosti međusobnog kombiniranja riječi su, ipak, ograničene. Primjeri takvih odnosa jesu **valencija** (engl. *valency/valence*, njem. *Valenz*) te **kolokacije** (engl. *collocation*, njem. *Kollokation*). Valencija se odnosi na dopune koje leksička jedinica, obično glagol, na sebe veže. Na primjer, glagol *učiti* (engl. *learn*, njem. *lernen*) traži dvije imenske dopune: onoga koji uči (subjekt) i ono što subjekt uči (objekt). Pojam kolokacija odnosi se na višičlani jezični izraz koji je nastao smještanjem njegovih sastavnica u sintagmatski niz. Kolokacije su kombinacije riječi koje se često zajedno pojavljuju. Iako su neke kolokacije potpuno predvidljive kombinacije riječi, nisu „okamenjene” kao idiomi, jer dopuštaju više varijacija, ali su ipak ograničenije od slobodnih kombinacija (Thornbury 2002). Na primjer, glagol *učiti* tvori kolokacije s imenicama *jezik*, *brojevi*, *riječi*, ali ne i s imenicama *ljepota* ili *ručak*. Kolokacije su sveze koje uspostavljaju svi govornici jednog jezika na isti način. Odabir leksičke jedinice u velikoj je mjeri ograničen riječima koje joj prethode i koje slijede. Upravo to ograničenje predstavlja leksički aspekt koji je teško opisati. Uz to, mnoge se kolokacije ne preslikavaju u potpunosti iz jezika u jezik, što često dovodi do pogrešaka (npr. engl. *pay attention* → **platiti pažnju* → *obratiti pažnju*, njem. *Sport treiben* → **tjerati/goniti Sport* → *baviti se sportom*). Zbog toga se često ističe da razvoj kolokacijske kompetencije predstavlja najteži aspekt i izazov u ovladavanju stranojezičnim leksičkim sustavom.
3. **Paradigmatski odnosi:** odnosi u kojima leksičke jedinice u nekoj postavi stoje *okomito* prema alternativnima, odnosno onima koje bi ih mogle zamijeniti. Na primjer, u rečenici „Ivan kupuje kuću” umjesto riječi *kupuje* mogu stajati glagoli koji imaju slično, suprotno ili bilo koje drugo značenje koje se uklapa u kontekst: *traži*, *prodaje*, *gradi* itd. Drugim riječima, riječ *kupuje* u paradigmatskom je odnosu prema riječima *traži*, *prodaje* i *gradi*, a, dodajmo, u sintagmatskom odnosu s *Ivan* i *kuću*. Sintagmatski i paradigmatski odnosi shematski se mogu prikazati pomoću dviju osi – vodoravnom (sintagmatskom) i okomitom (paradigmatskom), kao na slici 1.



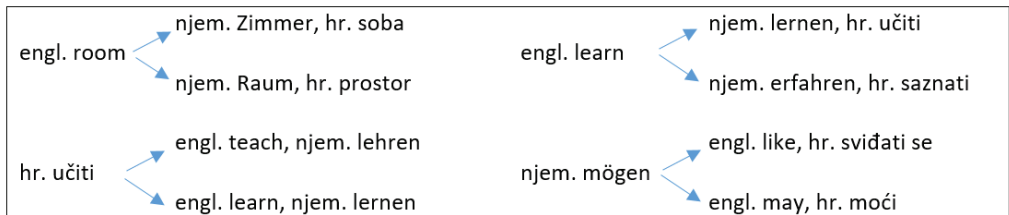
Slika 1. Paradigmatski i sintagmatski leksički odnosi

U paradigmatske se odnose ubrajaju:

- nadređenost (hiperonimija), podređenost (hiponimija) i jednakost (kohiponimija). Npr. engleska riječ *tool* hiperonim je jedinicama *hammer*, *pliers* (kao u njemačkom *Werkzeug* u odnosu na *Hammer*, *Zange*). U tom su primjeru *hammer* i *pliers* te *Hammer* i *Zange* kohiponimi. Kohiponimi čine leksički skup, a veće skupine jedinica obično se nazivaju leksičkim poljima i realizacija su apstraktnog pojma semantičkog polja (McCarthy 1994). Leksička, odnosno semantička polja skupovi su tematski međusobno povezanih riječi, a jedna riječ ne mora pripadati samo jednom polju ili skupu. U nastavi stranih jezika poučavanje se vokabulara često temelji na leksičkim poljima (npr. boje, domaće životinje, u učionici itd.).
 - istoznačnost (sinonimija) odnos je između dvije ili više riječi istog ili približno istog značenja, a različitog oblika. Na primjer, riječ *intelligent* u engleskom mogu zamijeniti sinonimi *bright*, *smart* i *sharp*. U njemačkom jeziku pridjevu *freundlich* istoznačni su pridjevi *lieb*, *nett* i *angenehm*.
 - protuznačnost (antonimija) odnos je između riječi suprotnog značenja (engl. *tall* – *short*, njem. *groß* – *klein*).
 - višeznačnost (polisemija) jest pojava da riječ (odnosno jezični oblik) ima više značenja, a ne samo jedno. Na primjer engleski pridjev *fair* može značiti pravedan (*a fair judge*), plavokos (*fair-haired*), lijep (*a fair city*), ugodan (*fair weather*), a njemačka imenica *das Pferd* može se odnositi na životinju, gimnastičku spravu ili šahovsku figuru.
 - homonimija je pojava da jedinica različitog sadržaja ima isti izraz. Razlikujemo homofoniju, koja se odnosi na riječi koje isto zvuče, a različito se pišu (npr. engl. *bear* i *bare*) i homografiju, koja se odnosi na riječi koje se isto pišu, a različito izgovaraju (npr. engl. *desert*: /'dezət/ i /dɪ'zɜ:t/). U njemačkom jeziku primjeri su homografa *faul* ('lijen' i 'truo') ili *das Schloß* ('dvorac' i 'brava'). Zanimljivo je da imenice – homografi znaju biti i različitoga roda: *der Leiter* ('voditelj') – *die Leiter* ('ljestve') ili *das Steuer* ('upravljač') – *die Steuer* ('porez'). Jezikoslovci, osobito leksikografi, nastojali su razviti kriterije prema kojima se homonimija razlikuje od polisemije, ali ta razlika nije uvijek potpuno jasna.
1. **Konotativna dimenzija značenja:** odnosi se na značenja koja povezujemo s nekom leksičkom jedinicom (odnosno govorimo o tzv. asocijacijama). Na primjer, riječi koje su sličnog osnovnog – denotativnog – značenja mogu imati vrlo različiti

te konotacije. Tako obje engleske riječi *fat* i *chubby* opisuju osobu s prekomjernom težinom, no *chubby* ima pozitivnu konotaciju, slično riječima *fett* i *pummelig* u njemačkom. Konotacije su dodatna značenja koja su često emocionalno obojena ili odražavaju pojedinačno stajalište. Za razliku od kolokacija, asocijacije predstavljaju individualne i proizvoljne kombinacije, ali pripadnici određene skupine, zajednice ili kulture mogu katkada imati slične, zajedničke asocijacije. Tako se bijela boja u zapadnoj kulturi obično povezuje s čistoćom i nevinošću, a u kineskoj sa žalovanjem i tugom.

2. **Kontrastivna dimenzija značenja:** svaka leksička jedinica ima dvije osnovne dimenzije, odnosno plana: 1) izraz ili fonološki i ortografski **oblik** (engl. *form*, njem. *Form*), odnosno način na koji se izgovara i piše i 2) sadržaj ili **značenje** (engl. *meaning*, njem. *Bedeutung*). Jezici se međusobno razlikuju ne samo s obzirom na oblik leksičkih jedinica, nego i značenje, kao što se vidi iz primjera na slici 2. U glotodidaktičkom smislu kontrastivna je dimenzija leksika izuzetno važna. Razlike su izvori poteškoća i pogrešaka pa kontrastivni pristup u nastavi može imati pozitivan učinak.



Slika 2. Razlike između leksičkih jedinica u obliku i značenju u trima jezicima
(izvor: Storch 1999: 55)

Dakle, leksičke jedinice ne samo da imaju raznovrsne oblike, nego i ulaze u različite međusobne odnose koji ih semantički određuju i utječu na mogućnost njihove uporabe u kontekstu. Ako, na primjer, kažemo da je antonim pridjevu *star* riječ *mład*, to je točno samo u kontekstu u kojemu se govori, na primjer, o čovjeku. Ali ako govorimo o *starom kaputu*, antonim će biti *nov*. Zbog toga se leksičke jedinice ne mogu promatrati, poučavati ni učiti zasebno, izolirano jedna od druge: poučavanje vokabulara u nastavi stranih jezika mora obuhvatiti, uz poučavanje oblika riječi, i sve vrste leksičkih odnosa u različitim kontekstima, tim više što gore opisani leksički odnosi odgovaraju organizaciji mentalnog leksikona, tj. načinima na koje se riječi umrežavaju u pamćenju (Storch 1999).

Osim što se odnosi na ukupnost riječi u nekom jeziku, pojam „vokabular” označava i leksičko znanje nekog pojedinca pa možemo čuti kako „Ana ima bogat vokabular”. Pri tome razlikujemo **receptivni ili pasivni vokabular** (engl. *receptive/passive vocabulary*, njem. *Verstehenswortschatz*, *rezeptiver/passiver Wortschatz*), tj. riječi koje pojedinac prepoznaje ili razumije kada ih susretne u pisanom ili govornom tekstu, ali koje ne može

upotrijebiti, **produktivni ili aktivni vokabular** (engl. *productive/active vocabulary*, njem. *Mitteilungswortschatz, produktiver/aktiver Wortschatz*), tj. riječi koje pojedinac može prizvati iz pamćenja i koje mu stoje na raspolaganju u pisanom i usmenom izražavanju. Receptivni je vokabular i kod izvornih govornika i učenika stranog jezika uvijek veći od produktivnog, čak pet do deset puta (usp. Bohn 2000, Webb 2008).

3. Čimbenici koji utječu na učenje vokabulara

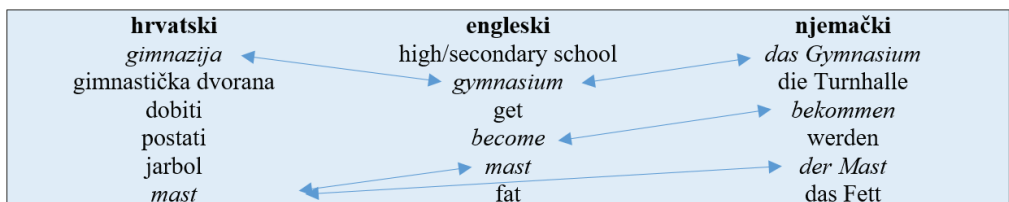
Zadatak učenja vokabulara u stranom jeziku teži je no što se to u prvom trenutku može činiti. Uz dugačak popis različitih leksičkih oblika i složenost odnosa u koje leksičke jedinice ulaze i koji ih semantički određuju, a kojima učenici trebaju ovladati, postoji i niz drugih čimbenika koji također utječu na razumijevanje, učenje i uporabu vokabulara.

Čini se da pojedine riječi vrlo lako pamtimo, dok druge imaju određena obilježja zbog kojih ih je teže usvojiti. Odgovor na pitanje što je to u leksičkoj jedinici što ju čini teškom ili laganom može se sažeti u sljedeći popis obilježja (prilagođeno prema Laufer 1997: 154):

- a) Izgovor: fonološka obilježja, kombinacije fonema, intonacija i naglasci utječu na točnost u percepciji i izgovaranju, ali i na pamćenje leksičke jedinice.
- b) Ortografija (pravopis): ako se u ciljnom jeziku riječi ne pišu onako kako se izgovaraju, učenici više griješe u izgovoru i pisanju, što je osobito tipično za engleski jezik koji obiluje ortografskim nepravilnostima.
- c) Dužina leksičke jedinice: dugačke riječi općenito se teže pamte jer sadrže više „materijala” koji treba upamtiti.
- d) Morfologija: složena fleksija (npr. nepravilnosti množine, rodovi imenica, glagolski nastavci za vremena ili padeži) ili derivacija (npr. izvođenje imenica iz pridjeva ili glagola) povećava obim informacija koje treba usvojiti. Osobit problem predstavljaju izvedenice koje su „lažno transparentne”. Primjer je engleska riječ *inflammable* čiji prefiks pogrešno navodi na zaključak da znači „nezapaljiv”!
- e) Sličnost leksičkih oblika: homonimi ili riječi koje se vrlo slično pišu ili slično zvuče (Laufer ih naziva *sinformama*, engl. *synforms*, a naziva ih se i riječima koje se lako pobrkaju) često zbunjuju učenike jer je sličnost uvijek otežavajući čimbenik u učenju vokabulara. To su, na primjer, u engleskom *their/there, affect/effect, compress/suppress/repress/oppress*, a u njemačkom *wann/wenn/wen, drucken/drücken* ili *Anspruch/Ausspruch/Einspruch/Widerspruch*.
- f) Vrsta riječi: najlakše se uče imenice, a prilozi najteže, no što je stupanj jezične komunikacijske kompetencije viši, to je utjecaj vrste riječi na težinu učenja manji.
- g) Semantičke osobine: apstraktnost (lakše se uče konkretne riječi), ograničenost uporabe na specifične registre (učenici korisnijima smatraju neutralne riječi koje

se mogu rabiti u različitim registrima), pragmatičko značenje (primjerenost riječi određenoj situaciji, pismenom ili usmenom kontekstu, diskursu ili stilu), idiomatičnost (tj. višočlani izrazi čije značenje nije zbroj značenja pojedinačnih leksema koji ga tvore teže se razumiju i uče jer pogađanje na temelju poznavanja značenja sastavnica nije moguće) i višeznačnost.

Specifičnu ulogu u usvajanju vokabulara u stranom jeziku ima učenikov **materinski jezik**. Učenici koji strani jezik počinju učiti u školi već imaju razvijen pojmovni i semantički sustav pa učenje vokabulara u početku obično uključuje preslikavanje novog leksičkog oblika na već postojeći pojam ili približni prijevodni ekvivalent u materinskom jeziku. U učenju se jezika učenik vodi pretpostavkom da je sustav ciljnog jezika manje-više jednak sustavu materinskog jezika, dok se ne uvjeri u suprotno (Ringbom 1987). U tom procesu materinski jezik može olakšavati učenje vokabulara, ali u nekim slučajevima može uzrokovati niz poteškoća. Na primjer, problem mogu stvarati leksičke jedinice koje se u dvama jezicima ne podudaraju u potpunosti, odnosno riječi koje u ciljnom jeziku imaju više „prijevoda”, kao što pokazuje primjer riječi *učiti* i njezini ekvivalenti u engleskom i njemačkom na slici 2. Nadalje, problematični su i slučajevi ekvivalenata u dvama jezicima koji pripadaju različitim vrstama riječi ili koji zahtijevaju različiti gramatički kontekst. Na primjer, ekvivalent glagolu *nedostajati* u rečenici „Nedostaješ mi.” u engleskom i njemačkom jeziku ima različite dopune, odnosno subjekt u hrvatskoj rečenici objekt je u engleskoj i njemačkoj: *I miss you.* / *Ich vermisse dich.* Osobit izazov predstavljaju parovi leksema iz dvaju jezika koji su oblikom jednaki ili vrlo slični, ali imaju različita značenja, takozvani „lažni prijatelji” (engl. *false friends*, njem. *falsche Freunde*). To je pojava koja postoji između bilo kojih dvaju jezika ili više njih. Polazeći od gore navedene pretpostavke, učenik pretpostavlja da jednak ili sličan oblik dviju leksičkih jedinica (materinskog i stranog ili dvaju stranih jezika) podrazumijeva jednako ili slično značenje, što dovodi do pogrešaka u razumijevanju i uporabi. Na slici 3 prikazani su neki primjeri lažnih prijatelja u hrvatskom, engleskom i njemačkom (označeni kurzivom). Dakle, učenik koji uči engleski i njemački kao strane jezike mora biti svjestan da lažni parovi mogu postojati između hrvatskog i engleskog (koji istovremeno nisu lažni parovi između hrvatskog i njemačkog), između hrvatskog i njemačkog (ali ne i između engleskog i hrvatskog) i između engleskog i njemačkog. Konačno, postoje slučajevi kada u materinskom jeziku ne postoji prijevodni ekvivalent za inojezičnu riječ (Swan 1987).



Slika 3. Primjeri lažnih prijatelja (označeni kurzivom)

Uloga **pamćenja** ključna je u učenju vokabulara. Proces upamćivanja vokabulara nije linearan jer dolazi do zaboravljanja koje je u početku brže, a kasnije usporava. Ponekad imamo dojam da smo brzo i lako naučili riječi (obično neposredno nakon učenja), ali neizostavno dolazi i do zaboravljanja. To zapravo znači da smo nove leksičke jedinice pohranili u kratkoročno, ali ne u dugoročno pamćenje. Kako bi pomogli učenicima da gradivo prenesu u dugoročno pamćenje, nastavnici se u poučavanju vokabulara trebaju voditi načelima koja u obzir uzimaju ulogu pamćenja u učenju (v. tablicu 2).

Što češće susrećemo riječ u različitim kontekstima, to ćemo je lakše upamtiti. Zato je **jezični unos** kojemu su učenici izloženi izuzetno važan. Ako jezični unos obiluje raznovrsnim kontekstima širokog raspona, učenici dolaze u priliku da eksperimentiranjem potvrđuju, proširuju i sužuju leksičke mreže (Carter 1992). Naravno, sposobnost učenja iz konteksta povezana je s razinom jezičnog znanja: na početnim je stupnjevima uloga konteksta u učenju vokabulara relativno zanemariva. Bogat jezični unos sadrži jezične obrasce, a učenikov je ključni zadatak otkrivanje uzoraka u jeziku, počevši od fonoloških kategorija (fonema ili slogova), fonotaktičkih nizova (tj. dopustivih sljedova fonema), preko morfema, pa do kolokacija i fraza, te njihovo analiziranje u smislene cjeline ili tzv. „blokove” (engl. *chunks*, njem. *Chunks*), koji su ujedno jedinice organizacije pamćenja. U komunikacijskoj situaciji učenik nastoji proizvesti (polu)gotove jedinice i predvidjeti uzorak koji će se pojaviti. Iako se na prvi pogled može činiti nelogičnim, upravo sposobnost uporabe čestih i poznatih fraza odlikuje naprednog učenika stranog jezika. Stoga se cilj učenja vokabulara odnosi na usvajanje čestih nizova leksičkih jedinica, za čije je ostvarenje potrebna dovoljna izloženost ciljnom jeziku uz eksplicitno poučavanje i podizanje svjesnosti (Ellis 1997). Izloženost unosu može se povećati odabirom primjerenih aktivnosti, kao što je čitanje (isto). Pisani tekstovi često sadrže niskofrekventne riječi, a njihovo poznavanje oda je osobu bogatog vokabulara. Dok čita tekst, učenik analizira vokabular prema vlastitom tempu i potrebama. Suvremena tehnologija također nudi obilje mogućnosti, ne samo za pronalaženje tekstova, nego i auditivnih materijala. Učenje iz konteksta rezultira slučajnim učenjem vokabulara (engl. *incidental learning*, njem. *inzidentelles Lernen*), tj. usvajanjem novih leksičkih jedinica bez specifične namjere da ih se nauči (Hulstijn 2003) kojem doprinose aktivnosti koje nisu eksplicitno usmjerene na učenje vokabulara, kao što su čitanje i slušanje koje u novije vrijeme sve više uključuju tehnologiju (televiziju, računala, internet).

Istraživanja pamćenja i učenja pokazala su da uspješan razvoj svih dimenzija leksičkog znanja počiva na stvaranju mentalnih veza i semantičkih mreža te dubinskoj obradi informacija. Jedan od načina na koji se to može postići jest aktiviranje jezičnog predznanja i znanja o svijetu jer se time povezuje novo s poznatim. Time novo postaje smislenije i lakše se uči. Upamćivanju doprinosi i stvaranje mentalnih predodžaba i slika pa učenike treba potaknuti da, primjerice, crtaju dijagrame odnosa riječi ili na različite načine ilustriraju značenje. Personalizacijom, odnosno uvođenjem elementa „osobnog”, gradivo postaje psihološki stvarno i lakše se pamti. Može se postići davanjem osobnih primjera, povezivanjem sa stvarnim događajima, povezivanjem s iskustvom iz života učenika itd.

Konačno, u skladu sa stajalištem proizašlim iz empirijskih istraživanja da se leksičko znanje ne može postići upamćivanjem popisa riječi i njihovih prijevoda, u suvremenoj se nastavi poučavanje vokabulara temelji na procesu tzv. semantizacije (engl. *semantization strategy*, njem. *Semantisierungverfahren*). Semantizacija se odnosi na verbalne i neverbalne načine zaključivanja značenja riječi u raznovrsnim kontekstima. Preduvjeti su za uspješnu semantizaciju odabir leksičkih jedinica te planiranje dinamike i načina njihova uvođenja u skladu s nalazima istraživanja u lingvistici i psihologiji učenja. Višestruko i raznoliko pojavljivanje određenih leksičkih jedinica neophodno je kako bi učenik mogao obuhvatiti njihove različite aspekte i kako bi postupno upotpunio svoje znanje o njima i učvrstio njihov položaj u dugoročnom pamćenju (tzv. recikliranje i ponavljanje radi zadržavanja). Pri tome je neophodno da se leksička jedinica višestruko pojavljuje u raznovrsnim kontekstima, što se može simbolično prikazati formulom $4+1+1+1$: pri uvođenju nove riječi učenici ciljanu riječ susreću četiri puta u različitim kontekstima, a zatim barem još jednom u trima sljedećim prilikama (Beheydt 1987). Takav pristup dovodi do elaboracije značenja, odnosno razvoja dubine leksičkog znanja. Elaboraciju značenja pospješuje i uporaba vizualnih pomagala. Učenje vokabulara, dakle, treba stimulirati ponavljanim elaboriranim mentalnim uvježbavanjem koje uključuje primjere različitih paradigmatiskih i sintagmatskih manifestacija riječi. Prema tzv. načelu proširenog ponavljanja (Schmitt 2000), neophodno je ponoviti gradivo neposredno nakon učenja, a nakon toga se ponavljanje provodi u sve većim vremenskim razmacima (npr. 5 do 10 minuta nakon učenja, zatim 24 sata kasnije, tjedan dana kasnije, mjesec dana kasnije, te, konačno, šest mjeseci kasnije).

Tablica 2. *Načela učenja i poučavanja vokabulara*

Načelo	Opis
Ponavljanje	<i>učinkovitije pamtimo riječi koje više puta susrećemo</i>
Prizivanje	<i>svaki pokušaj prizivanja riječi iz pamćenja učvršćuje tu riječ u pamćenju</i>
Ponavljanje u vremenskim razmacima	<i>učinkovitije pamtimo riječi ako ponavljamo manje skupine riječi u vremenskim razmacima, nego sve odjednom</i>
Uporaba riječi	<i>uporaba riječi, osobito na zanimljiv način, doprinosi njezinu upamćivanju</i>
Tempo učenja	<i>učenje treba prilagoditi vlastitom tempu i stilovima učenja</i>
Kognitivna dubina	<i>što je zadatak u kojem se bavimo nekom riječju kognitivno zahtjevniji, to se riječ teže zaboravlja</i>
Personalizacija	<i>dodavanje elementa vlastita iskustva, mišljenja ili osjećaja pomaže pamćenju</i>
Vizualizacija	<i>lakše pamtimo one riječi, pa čak i ako su apstraktne, koje lako možemo povezati s mentalnom slikom, osobito ako je samostalno stvorimo</i>
Uporaba mnemotehnika	<i>uporaba specifičnih mentalnih strategija omogućuje da riječ lakše zapamtimo</i>
Pažnja	<i>upamćivanje riječi zahtijeva aktiviranje određene razine svjesne pažnje</i>
Afektivna dubina	<i>povezivanje riječi s emocijama može pospješiti njezino upamćivanje</i>
Semantizacija (4+1+1+1)	<i>riječ lakše pamtimo ako je na satu na kojem je uvedena sretnemo više puta (4) u različitim kontekstima i barem jednom u svakoj sljedećoj prilici (+1+1+1)</i>

Izvor: Thornbury (2002)

4. Leksička kompetencija

Leksička je kompetencija sastavnica komunikacijske kompetencije (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*) koja se odnosi na znanje vokabulara². No, što znanje vokabulara obuhvaća? Što znači znati riječ? Sažetak je prikazan u tablici 3. Uz navedene aspekte, leksičko znanje uključuje i poznavanje konceptijskih osnova koje određuju položaj dane leksičke jedinice u našem cjelokupnom konceptijskom sustavu, sposobnost produktivnog korištenja i učinkovitog prizivanja leksičkih jedinica za aktivnu uporabu i znanje o učestalosti leksičkih jedinica (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013). Dakle, učenik zna neku riječ ako zna njezin puni značenjski potencijal, a ne samo neko specifično značenje, ako zna u kojim je situacijama može upotrijebiti, ako zna na koje se načine povezuje i u kakve odnose ulazi s drugim riječima (Færch i sur. 1984: 99).

Tablica 3. *Aspekti leksičkog znanja*

Poznavanje ortografskog i fonetskog oblika	<i>kako se riječ piše i izgovara</i>
Poznavanje morfološke strukture	<i>morfemi i njihove kombinacije (izvedenice, derivacije)</i>
Poznavanje sintaktičkih osobina	<i>kako se riječ ponaša u rečenici</i>
Poznavanje paradigmatičkih odnosa	<i>hiponim, leksička polja, sinonimi, antonimi, polisemija, homonimija</i>
Poznavanje sintagmatskih odnosa	<i>kolokacije, valencija</i>
Poznavanje semantičkih osobina	<i>referencijalno (denotativno) značenje, konotacije, pragmatičko značenje</i>

Idealno bi leksičko znanje obuhvaćalo poznavanje svih leksičkih oblika i leksičko-semantičkih odnosa, što bi bilo usporedivo sa znanjem vokabulara koje ima obrazovani izvorni govornik nekog jezika. No, nije realno očekivati da bi bilo koji učenik stranog jezika mogao dostići tu razinu. Znanje o leksičkoj jedinici ne može se opisati kao „sve ili ništa”, nego se prikazuje kao znanje koje se u vidu stupnjeva proteže na kontinuumu znanja na čijim se krajevima nalaze receptivno (ili pasivno) i produktivno (ili aktivno) znanje. Da podsjetimo, receptivno je znanje sposobnost prepoznavanja riječi u čitanju ili slušanju, a produktivno sposobnost prizivanja riječi iz pamćenja radi uporabe u govoru i pisanju. Laufer i Paribakth (1998) produktivnom znanju dodaju dimenzije kontroliranog i slobodnog znanja: kontrolirano produktivno znanje odnosi se na sposobnost proizvodnje riječi na temelju poticaja (npr. zadatkom), dok se slobodno produktivno znanje povezuje sa slobodnom uporabom riječi, bez posebnog poticaja, u jezičnoj proizvodnji. Osim što se općenito smatra da je receptivni vokabular veći od produktivnoga te da receptivno znanje prethodi produktivnom i da se razvija brže od produktivnoga, u produktivnom znanju dolazi do bržeg zaboravljanja.

2 Više o leksičkoj kompetenciji v. u Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013) i Pavičić Takač (2019).

Prema Nationu (2001) leksičko znanje ima tri dimenzije: poznavanje oblika, poznavanje značenja i poznavanje uporabe leksičke jedinice. Tablica 4 prikazuje što svaka od triju dimenzija obuhvaća. Svaki aspekt triju dimenzija definiran je u obliku pitanja i s obzirom na receptivno i produktivno znanje. Primjerice, poznavanje govornog oblika riječi na receptivnoj razini provjerava se pitanjem „Kako zvuči ova riječ?“, a na produktivnoj pitanjem „Kako se ova riječ izgovara?“. Poznavanje oblika i značenja na receptivnoj razini odgovara na pitanje „Koje značenje signalizira ovaj oblik riječi?“, a na produktivnoj „Koji se oblik riječi može upotrijebiti da bi se izrazilo ovo značenje?“. Ta specifikacija i definirana pitanja mogu nastavnicima pomoći u planiranju poučavanja vokabulara i odabiru zadataka prilagođenih ciljanoj razini znanja u skladu s postavljenim obrazovnim ishodima.

Tablica 4. *Što uključuje znanje vokabulara na receptivnoj i produktivnoj razini*

Oblik	govorni	R	Kako riječ zvuči?
		P	Kako se riječ izgovara?
	pisani	R	Kako riječ izgleda?
		P	Kako se riječ piše?
	dijelovi riječi	R	Koji su dijelovi riječi prepoznatljivi?
		P	Koji su dijelovi riječi potrebni kako bi se izrazilo značenje?
Značenje	oblik i značenje	R	Koje značenje ovaj oblik riječi signalizira?
		P	Koji se oblik riječi može koristiti u izražavanju značenja?
	pojmovi i referenti	R	Što pojam uključuje?
		P	Na koje se jedinice pojam može odnositi?
	asocijacije	R	Na koje nas druge riječi ova riječ podsjeća?
		P	Koje bismo riječi mogli upotrijebiti umjesto ove?
Uporaba	gramatičke funkcije	R	U kojim se uzorcima riječ pojavljuje?
		P	U kojem uzorku moramo upotrijebiti ovu riječ?
	kolokacije	R	Koje se riječi ili vrste riječi pojavljuju s ovom?
		P	Koje riječi ili vrste riječi moramo upotrijebiti s ovom?
	ograničenja uporabe (registar, učestalost)	R	Gdje, kada i koliko bismo često mogli susresti ovu riječ?
		P	Gdje, kada i koliko često možemo upotrebljavati ovu riječ?

R = receptivno znanje; P = produktivno znanje

Izvor: Nation (2001: 27)

Dakle, poznavanje bilo kojeg aspekta leksičke jedinice znači da učenik leksičku jedinicu djelomično poznaje. Učenik početnik još uvijek ima osnovno znanje: on može vizualno prepoznati riječ kada ju vidi napisanu, ali ju ne može upotrijebiti u rečenici. Što više napreduje, to se više približava razini produktivnog znanja: učenik poznaje različita značenja višeznačne leksičke jedinice, zna kako je pravilno spojiti s drugim riječima u kolokacije i zna kako je upotrijebiti primjereno komunikacijskoj situaciji.

Što zapravo znači imati bogato leksičko znanje? Znači li to poznavati veliki broj riječi ili poznavati različite aspekte određene leksičke jedinice? Stručnjaci smatraju da se radi o dvjema dimenzijama leksičkog znanja: **veličini** ili širini (engl. *vocabulary size /breadth of vocabulary knowledge*, njem. *Wortschatzbreite*) i **dubini** (engl. *depth of vocabulary knowledge*, njem. *Wortschatztiefe*). Veličina vokabulara je broj riječi koje učenik zna, često na razini prepoznavanja. Dubina znanja vokabulara odnosi se na učenikovo sveobuhvatno znanje o obilježjima neke leksičke jedinice (Milton 2009), na uporabu leksičkih jedinica i na asocijacije među riječima (Harley 1995). Dakle, veličina se odnosi na količinu, a dubina na kakvoću leksičkog znanja. Obje su dimenzije na svoj način važne u leksičkom razvoju, što može ovisiti i o stupnju jezičnog razvoja. Na primjer, istraživanja su pokazala da je veličina vokabulara važnija na nižim stupnjevima jezičnog znanja, no u određenom trenutku dimenzija dubine znanja postaje važnijom. Međutim, čini se da je za učenika stranog jezika širina vokabulara važnija od dubine jer se pokazala korisnijom u razumijevanju čitanjem i pisanom izričaju te važnom komponentom tečnosti u govoru. Činjenica je i da učenici često napredak u učenju stranog jezika povezuju s povećanjem broja riječi koje su naučili. No, bogato leksičko znanje vjerojatno pretpostavlja povezanost obiju dimenzija, što su neka istraživanja i potvrdila (v. Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013).

Još je nekoliko dimenzija leksičkog znanja, uz širinu i dubinu, koje valja spomenuti. **Leksičko bogatstvo** (engl. *lexical richness*, njem. *Wortschatzreichtum*) obuhvaća riječi i načine na koje ih učenici znaju upotrijebiti u govoru i pisanju, a obuhvaća leksičku **raznolikost**, leksičku **s sofisticiranost** i leksičku **gustoću**. Leksička je gustoća odnos između broja sadržajnih riječi i ukupnog broja pojavnica, a leksička raznolikost odnos između ukupnog broja različitih riječi i ukupnog broja upotrjebljenih riječi. Leksička sofisticiranost je udio niskofrekventnih (odnosno „naprednih” ili rijetkih) riječi u učenikovu uratku ili iskazu.

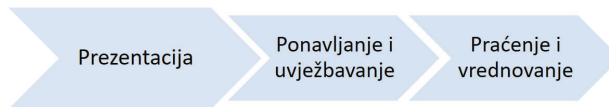
5. Poučavanje vokabulara

Ovladavanje vokabularom u stranom jeziku, kako smo vidjeli, vrlo je složen i dugotrajan proces na koji utječu mnogi jezični (npr. osobine leksičkih jedinica i njihovi sintagmatski i paradigmatički odnosi), psiholingvistički (npr. pamćenje) i kontekstualni čimbenici (npr. izloženost jezičnom unosu). Kad govorimo o učenju stranog jezika u formalnom kontekstu, jezični je unos najčešće ograničen, a time i mogućnosti slučaj-

nog učenja vokabulara. Osim toga, s obzirom na ograničeno vrijeme koje učenik ima na raspolaganju za ovladavanje vokabularom u formalnom kontekstu, slučajno implicitno učenje spor je i neučinkovit proces. Iako suvremeni pristup poučavanju vokabulara dopušta i implicitno i eksplicitno poučavanje, prednost se daje eksplicitnome jer se na taj način izbjegava usvajanje nasumičnih leksičkih jedinica, odnosno jamči sustavan i logičan razvoj leksičkog znanja. U tom kontekstu nastavnik i njegove strategije i tehnike poučavanja imaju važnu ulogu.

U formalnoj nastavi provodi se planirano poučavanje, odnosno namjerno, eksplicitno, jasno definirano i usmjereno poučavanje vokabulara koje pretpostavlja odvajanje dijela vremena za ciljano bavljenje vokabularom i temelji se na jasno postavljenim načelima (v. tablicu 2). Pri tome se primjenjuju odabrane strategije poučavanja vokabulara (engl. *vocabulary teaching strategies*, njem. *Wortschatzlehrstrategien*). Strategije se poučavanja odnose na ono što nastavnici čine i što bi trebali činiti da pomognu učenicima u usvajanju vokabulara (Hatch i Brown 2000) i obuhvaćaju, kao što slika 4 pokazuje, načine na koje nastavnik:

- uvodi i prezentira značenje i oblik novih leksičkih jedinica
- potiče učenike na ponavljanje i uvježbavanje poznatoga
- te nadzire i procjenjuje razinu usvojenosti različitih komponenata znanja leksičkih jedinica.



Slika 4. *Proces planiranog poučavanja vokabulara*

Poučavanje vokabulara zahtijeva pomno planiranje koje uključuje nastavnikovo donošenje odluka o sljedećim pitanjima:

- koje će i koliko riječi eksplicitno poučavati
- kojim će strategijama prezentacije značenja i oblika riječi uvesti nove riječi
- koji su koraci u uvođenju novih riječi
- koje će vježbe i zadatke odabrati u cilju ponavljanja i utvrđivanja leksičkog znanja.

U razrednoj se situaciji često dogode situacije koje zahtijevaju brzu i spontanu reakciju nastavnika. Tada govorimo o **neplaniranom** poučavanju čiji je cilj učeniku dati informacije o riječima koje je zatražio ili za koje se pojavila potreba. Za takve se situacije preporučuje tri koraka (Seal 1991 u Hatch i Brown 2000): prezentiraj značenje (na jedan od dolje opisanih načina), provjeri jesu li učenici razumjeli i potakni učenike da upamte riječ.

5.1. Uvođenje novih riječi

Uvođenje novih, odnosno učenicima nepoznatih riječi odnosi se na poučavanje unaprijed odabranih leksičkih jedinica u unaprijed isplaniranoj fazi nastavnog sata. Prvo pitanje koje se nameće jest pitanje koje i koliko riječi treba eksplicitno poučavati. To je pitanje povezano s drugim, mnogo važnijim pitanjem, a to je koje i koliko riječi učenik treba (i može) naučiti tijekom učenja stranog jezika. Prema statističkim, pragmatičkim, psihološkim i lingvističkim kriterijima (usp. Bohn 2000), učenici ponajprije trebaju učiti:

- 1) učestale riječi: riječi koje se u ciljnom jeziku često pojavljuju
- 2) riječi koje imaju široki (neutralni) opseg (npr. glagol *ići* u odnosu na *putovati*) i koje se pojavljuju ili se mogu upotrijebiti u mnogim situacijama i tekstovima
- 3) riječi povezane s relevantnom temom: učenici moraju naučiti riječi koje su im potrebne da bi govorili ili pisali o temama koje su im bliske (npr. škola, sport, zabava)
- 4) riječi koje je relativno lako naučiti, a to su riječi za koje u iskustvu učenika postoje jasne kontekstualne reference, riječi koje su sadržajno i formalno jasno ugrađene u kontekst, riječi s čijim se sadržajem učenik može emocionalno povezati, riječi koje su sadržajem i oblikom slične u materinskom i ciljnom jeziku te riječi koje nemaju apstraktno, specifično, idiomatično ili višestruko značenje. Uz navedeno postoji niz inherentnih obilježja riječi koja utječu na težinu ili lakoću učenja riječi (Laufer 1997), koje smo naveli ranije, u odjeljku 3.
- 5) korisne riječi: to su riječi koje zadovoljavaju učenikove jezično-pragmatičke potrebe, a proizlaze iz odgovora na pitanje zašto učenik uči jezik
- 6) opće riječi: riječi koje imaju opće značenje i time pokrivaju širok spektar značenja te omogućuju učenicima da se izraze unatoč tomu što ne znaju konkretnu riječ (npr. činiti, *stvar*)
- 7) kulturološki bliske riječi: ako se riječi odnose na kulturološke koncepte koji učeniku stranog jezika nisu poznati, učenik će teško razumjeti i usvojiti te riječi.

Što se tiče broja riječi, procjenjuje se da učenik engleskog jezika treba poznavati dvije do tri tisuće najučestalijih porodica riječi da bi razumio većinu razgovora o poznatoj temi i prilagođene tekstove (usp. Webb 2008). Da bi sudjelovao u svakodnevnoj komunikaciji, učenik njemačkog jezika mora razumjeti najmanje 8000 riječi i aktivno upotrebljavati 2000 (Bohn 2000).

Odgovor na pitanje koliko riječi treba poučavati i koje učenici trebaju naučiti u jednoj nastavnoj jedinici ne može biti jednoznačan. U nastavi možemo dio nastavnog sata posvetiti poučavanju vokabulara, obično iz odabranog semantičkog polja (npr. boje, životinje, dijelovi automobila, izrazi za ispričavanje i sl.). Ovisno o dobi i razini znanja učenika, u tom se slučaju može uvesti i do desetak novih riječi. Ako je uvođenje vokabulara vezano uz rad na tekstu, tada prije čitanja ili slušanja nastavnik može objasniti nove riječi (engl. *pre-teaching vocabulary*, njem. *Vorentlastung*). Pri tome nepoznate riječi treba podijeliti na sljedeći način:

- A) riječi koje su potrebne za razumijevanje teksta
 A1) riječi čije značenje učenik može samostalno zaključiti
 A2) riječi čije značenje učenik ne može samostalno zaključiti
- B) riječi koje nisu nužno potrebne za razumijevanje teksta
 B1) riječi čije značenje učenik može samostalno zaključiti
 B2) riječi čije značenje učenik ne može samostalno zaključiti.

To znači da nastavnik ne treba objasniti sve nepoznate riječi iz teksta, nego samo one koje su ključne za razumijevanje i čije značenje učenik ne može samostalno zaključiti (A2). Značenje ostalih nepoznatih riječi učenik može pokušati pogoditi, ali ih može i zamenariti, ako nisu nužne za rješavanje zadataka. Ne moraju sve riječi koje se pojavljuju u nastavi postati dijelom aktivnog vokabulara (svakog) učenika.

Nastavnik odabrane riječi uvodi pomoću **strategija prezentacije vokabulara**. To su načini na koje nastavnik predstavlja značenje i pisani i govorni oblik riječi. Iako se čini da su učenici u ovoj fazi nastavnog sata uglavnom pasivni primatelji jezičnih činjenica, strategije prezentacije vokabulara obuhvaćaju određene postupke kojima se učenici potiču na aktivno sudjelovanje. Svrha je strategija prezentacije vokabulara pomoći učenicima da zaključče što ciljana riječ znači kako bi se ostvarili preduvjeti za leksičke vježbe i zadatke koji slijede (Bohn 2000).

Postupak uvođenja nove riječi odvija se u nekoliko koraka: nastavnik prezentira značenje i oblik riječi (izgovor i ortografiju), provjerava jesu li učenici pravilno shvatili značenje te, ovisno o leksičkoj jedinici, razini znanja i dobi učenika te zadanim obrazovnim ishodima, daje dodatne informacije o njoj. Strategije ili tehnike prezentacije značenja uključuju niz verbalnih (jezičnih) i neverbalnih (nejezičnih) postupaka sažetih u tablici 5.

Tablica 5. *Strategije prezentacije značenja*

Strategije prezentacije značenja	
verbalne	neverbalne
<i>Materinski jezik</i>	<i>Ciljni jezik</i>
Prijevod	Vizualna sredstva
	<i>Puna definicija</i>
	<i>Sinonim</i>
	<i>Antonim</i>
	<i>Hiponim</i>
	<i>Taksonomska definicija</i>
	<i>Kontekstualizacija</i>
	<i>Izmamljivanje</i>
	<i>Pogađanje značenja iz konteksta</i>
	<i>Uporaba jednojezičnog rječnika</i>
	<i>Slike</i>
	<i>Predmeti</i>
	<i>Ilustracije, crteži</i>
	Demonstracija
	<i>Geste i mimika</i>

Nova se riječ može uvesti dvojezičnom strategijom prezentacije, tj. **prijevodom**, odnosno povezivanjem s ekvivalentom u materinskom jeziku.

*A house means kuća.
Das Haus bedeutet kuća.*

Preduvjet za primjenu prijevoda je da riječ i u stranom i u materinskom jeziku ima isto značenje i da se na isti način upotrebljavaju. Prijevod kao strategija prezentacije značenja ima prednosti i nedostatke. S obzirom na to da učenik stranog jezika već ima razvijen konceptualni i semantički sustav povezan s materinskim jezikom, prijevod omogućuje učeniku povezivanje nove riječi s njegovim postojećim znanjem. Ova je strategija korisna kada je potrebno istaknuti sličnost ili razliku između dvaju jezika, osobito ako one mogu dovesti do pogreške (npr. lažni parovi, konotacije itd.). Također se može rabiti kada nijedna dvojezična strategija nije učinkovita ili dostatna, a često se rabi i radi provjere razumijevanja nakon što je nastavnik riječ uveo i objasnio. Međutim, ne preporučuje se pretjerano oslanjanje na ovu strategiju, čak ni na početnim stupnjevima učenja, jer može imati negativne posljedice za leksički razvoj učenika: prevođenje stvara dojam da sve riječi u dvama jezicima imaju odnos 1:1, odnosno da jedna riječ ima jedno podudarno značenje u materinskom jeziku, i ne daje kontekst koji bi ilustrirao leksičke odnose i sintaktičku uporabu te riječi. Više o tome govori se u poglavlju *Prvi jezik u nastavi stranih jezika*.

Prezentacija **definiranjem** riječi ima čitav niz različitih oblika: uz najčešći postupak, davanje tzv. pune definicije – kakve nalazimo u jednojezičnom rječniku – može se dati analitička definicija (engl. *X is a Y which*, njem. *X ist ein Y, womit*), taksonomska definicija (engl. *Autumn is a season*, njem. *September ist ein Monat*), gramatička definicija (engl. *worse is comparative of bad*, njem. *Gläser ist Plural von Glas*), definicija povezivanjem (engl. *danger – lives have not been protected*, njem. *der Unfall – bei einem Unfall schwere Verletzungen bekommen*), definicija navođenjem funkcije (engl. *pen – we use it to write*, njem. *der Schlüssel – ein Gegenstand, mit dem man ein Schloss öffnen oder schließen kann*) ili definicija klasifikacijom (engl. *family – a group of people*, njem. *die Schüler – Kinder, die in die Schule gehen*). Riječi možemo definirati i njihovim paradigmatičkim odnosima: sinonimom, antonimom, navođenjem primjera hiperonima (npr. njem. *Möbel – etwas wie Stuhl, Bett usw*) ili obrnuto navođenje nadređenog pojma (engl. *rose is a flower*, njem. *Hund ist ein Tier*). Preporučuje se da definicija bude jednostavna i jasna, da sadrži učenicima već poznate riječi te da bude upotpunjena drugim postupcima (npr. slikovnim prikazom ili primjerom rečenice) u cilju razvoja leksičkog znanja i pohranjivanja značenja u pamćenje.

Kontekstualizacija je prezentacija značenja uporabom riječi u kontekstu. Učenici iz konteksta rečenice ili kumulativnog učinka nekoliko rečenica trebaju zaključiti što riječ znači. Primjerice, nastavnik opisuje situaciju (svojevrsni scenarij) koja jasno ilustrira

ra značenje ciljane riječi. Kontekst može biti jedna ili nekoliko rečenica u kojoj se riječ pojavljuje.

Nastavnik može odabrati strategiju koja potiče učenike da sami otkriju značenje nove riječi, na primjer na temelju teksta koji su čitali ili slušali, analizom sastavnih dijelova leksičkih jedinica (osobito složenica, npr. njem. *vitaminreich*) ili provjerom značenja u jednojezičnom rječniku. Tu smo strategiju nazvali **izmamljivanjem** (engl. *elicitation*, njem. *Erhebung*). Važno je napomenuti sljedeće: ako se od učenika očekuje da pogode značenje riječi iz konteksta, tada taj kontekst mora:

- sadržavati već poznat vokabular
- biti ilustrativan, odnosno mora se odnositi na specifičnu temu ili situaciju i sadržavati sinonime, antonime ili kolokacije koji služe kao semantički ključevi za pogađanje
- pokazati sintaktičku uporabu i morfološku strukturu riječi.

Valja napomenuti da više primjera različitih konteksta pospješuje pravilno pogađanje te da u pogađanju značenja iz konteksta pomažu vizualne ilustracije pa ih treba iskoristiti. Naravno, učenici moraju dostići određenu razinu znanja kao preduvjet uspješnom pogađanju značenja. Prednost jednojezičnih strategija prezentacije (dakle, onih na ciljnom jeziku) jest, osim što su raznovrsne, činjenica da potiču razvoj komunikacijske kompetencije (Bohn 2000).

Kao primjere verbalnih strategija prezentacije možemo još navesti i one u kojima se služimo internacionalizmima, kognatima (tj. srodnim riječima) ili prijevodom na neki drugi strani jezik koji učenici uče.

Neverbalne strategije prezentacije značenja odnose se na povezivanje značenja izravno sa stvarnim predmetom ili pojavom. Osobito je pogodna za primjenu na nižim stupnjevima učenja ili s učenicima mlađe dobi, a uključuje postupke kao što su **demonstracija** (u kojima nastavnik gestama i mimikom ilustrira značenje), uporaba ilustracija, slika, stvarnih predmeta (engl. *realia*, njem. *Realien*) i raznih drugih **vizualnih pomagala** – koja ujedno služe kao pomoć pri pamćenju. Pri tome treba voditi računa da vizualna pomagala budu ilustrativna, jasna i jednoznačna, a ne zbunjujuća (v. poglavlje *Mediji u nastavi stranih jezika*).

Uz značenje, prezentacija novih riječi zahtijeva i isticanje fonetskog i ortografskog **oblika** riječi, odnosno načina na koji se riječ čita i piše. Kako bi obratili pozornost na izgovor, nastavnik izražajno (čak bi se moglo reći pomalo pretjerano naglašavajući) izgovara riječ, po potrebi više puta, a učenici slušaju. Naravno, ako je moguće, nastavnik može pustiti snimku izolirane riječi koju izgovara izvorni govornik. Nakon toga, ali tek kada je nastavnik provjerio jesu li razumjeli značenje, učenici izgovaraju riječ naglas ili poluglasno, zorno ili pojedinačno. Izgovor se može predočiti i fonetskom transkripcijom, a neki aspekti (npr. naglašeni slog) grafičkom prezentacijom (npr. *hoTEL*, *hotel*, *ho'tel*).

Ortografska slika riječi prezentira se pisanjem riječi na ploču, uporabom kartica s riječima (i njihovim postavljanjem na ploču) ili prikazivanjem riječi pomoću suvremenih nastavnih pomagala (prezentacije putem računala). Također, učenici nove riječi mogu podcrtati ili bojama istaknuti u tekstu u kojima se pojavljuju, a s ciljem uočavanja načina na koji se pišu. U nekim se jezicima, u kojima postoje postojana pravila pisanja, kao što je, barem u određenoj mjeri, njemački, može potaknuti učenike da pokušaju samostalno napisati riječ. Učenici obično nove riječi prepisuju u bilježnice.

Obavezni korak u prezentaciji novih riječi je **provjera razumijevanja**. Nastavnik mora provjeriti jesu li učenici pravilno razumjeli objašnjenje na stranom jeziku (definiciju, primjer rečenice) koje je dao, pravilno interpretirali sliku, točno pogodili značenje riječi iz konteksta ili, ako su samostalno tražili značenje u rječniku, jesu li između više mogućnosti odabrali pravo značenje. Najčešće učenici spontano tijekom prezentacije značenja ponude prijevod na materinski jezik. Nastavnik tada može jednostavno potvrditi točnost prijevoda. Ako se to ne dogodi, nastavnik potiče učenike da daju prijedlog prijevoda postavljanjem pitanja (npr. engl. *What is 'grass'?*, njem. *Was bedeutet 'lachen'?*) ili intonacijom (npr. *Lachen?*). Nastavnik može od učenika tražiti da pokažu da su razumjeli novu riječ tako što će ponuditi sinonim ili antonim, primjer rečenice, parafrazu ili objašnjenje. Provjera razumijevanja može se provesti i neverbalnim postupcima, primjerice učenici pokazuju predmet, gestikuliraju ili mimikom pokazuju značenje. Dakle, provjera razumijevanja metodički je korak koji slijedi nastavnikovu prezentaciju značenja riječi, a prethodi uvježbavanju i primjeni vokabulara.

S obzirom na složenu prirodu leksičkog znanja (v. tablicu 3), pri uvođenju novih riječi nije dovoljno prezentirati njihovo značenje i oblik, nego je potrebno dati i dodatne informacije o njima. Na taj se način učenicima omogućuje razvoj dubine leksičkog znanja. Postupak davanja dodatnih informacija nazivamo **elaboracijom**. Ovisno o leksičkoj jedinici, dodatna informacija može se odnositi na:

- kolokacije
- naglašavanje sličnosti ili razlika između riječi
- morfosintaktička obilježja (npr. vrsta riječi, nepravilni oblici)
- sinonime ili druge izraze koji se mogu rabiti u tom kontekstu
- izvedenice itd.

U nekim slučajevima nastavnik može odabrati koje će dodatne informacije dati, ali specifičnosti ciljnog jezika često zahtijevaju obavezno davanje određenih dodatnih informacija. Na primjer, u engleskom se jeziku brojiva imenica uvodi s neodređenim članom (npr. *a dog*), a glagoli s oznakom infinitiva (npr. *to dance*). Nakon što su učenici već naučili da postoje nepravilni oblici, uz nove se riječi navode i ti oblici (npr. engl. *hold – held – held*, njem. *befehlen – befahl – befohlen*). U njemačkom se jeziku uz imenice obavezno ističe i rod imenice, uz koje se na određenim stupnjevima učenja navode i nastavci za genitiv jednine i množinu, na primjer:

die Hand, -, "e

U radu s učenicima do 12 godina, a ponekad i kasnije, preporučuje se pisanje punog oblika za jedninu i množinu, dok se u srednjoj školi navode nastavci za množinu, a ponekad i nastavci za genitiv. Radi poticanja zapamćivanja, član se uz imenicu može istaknuti drugom bojom, npr. za ženski rod crvenom, za muški plavom, a srednji zelenom.

Preporučljivo je prezentaciju novih riječi dopuniti i povezivanjem značenja s učeničkim iskustvom i znanjem. Tako nastavnici mogu razgovarati s učenicima o njihovu mišljenju, stavovima ili osjećajima. Na primjer, ako je nova riječ neka vrsta voća, nastavnik može pitati učenike vole li to voće. Nova se riječ može povezati i s riječima koje su učenicima već poznate tako da nastavnik podsjeti učenike na te riječi ili da potakne učenike da se sami sjete (npr. učenici mogu izraditi asociogram). Na taj se način ciljana riječ dodatno kontekstualizira i pomaže učenicima da ju pohrane u pamćenje.

Koju strategiju prezentacije značenja i oblika odabrati? Odgovor na to pitanje povezan je s načelima učenja i poučavanja vokabulara (v. tablicu 2) i postavljenim ciljevima i obrazovnim ishodima. Pri odabiru strategije prezentacije riječi u obzir treba uzeti i dob učenika te njihove interese, razinu jezičnog umijeća i opće znanje. No, prvi je kriterij svakako sama *riječ*. Nastava, pa tako i poučavanje vokabulara u formalnom kontekstu mora biti učinkovito. To znači da u što kraćem vremenu moramo što uspješnije uvesti nove riječi kako bi ostalo dovoljno vremena za vježbe i zadatke. Stoga se u odlučivanju kojom ćemo se strategijom prezentacije poslužiti moramo pitati koja će strategija biti najučinkovitija. Na primjer, učenici će značenje riječi *olovka* najbrže shvatiti ako im pokažemo stvarni predmet, dok to ne vrijedi za većinu apstraktnih riječi koje moramo definirati. Međutim, još je učinkovitije ako nastavnik daje niz objašnjenja dok učenik ne pogodi značenje (kao što je predloženo u tablici 6) ili ako poveže nekoliko strategija prezentacije, primjerice ako sliku koja ilustrira ciljanu riječ dopuni definicijom, jer na taj način, osim što smanjuje opasnost krivog zaključivanja, doprinosi tzv. dvostrukom kodiranju, odnosno verbalnoj i vizualnoj pohrani informacija³ (Nation, 2001) i semantizaciji. Time se omogućuje i multisenzorno učenje, odnosno aktiviranje više osjetila. Upravo se zbog toga neverbalnim strategijama prezentacije značenja nastavnik treba koristiti i na višim stupnjevima učenja i bez obzira na dob učenika. Povezivanje nekoliko strategija prezentacije, od kojih barem jedna ciljanu riječ kontekstualizira, također je u skladu s važnim osnovnim načelom da riječi treba učiti u kontekstu.

³ Teorija dvostrukog kodiranja pretpostavlja da se spoznaja javlja u dvama neovisnim, ali povezanim kodovima: verbalnom kodu za jezik i neverbalnom kodu za mentalne slike (Sadoski 2005).

Tablica 6. *Primjeri objašnjenja značenja riječi*

	engleski jezik	njemački jezik
svojstvo	<i>X is...</i>	<i>X ist...</i>
materijal	<i>X consists of..</i>	<i>X besteht aus...</i>
svrha	<i>You need A for/to...</i>	<i>X braucht man zu/für/um...</i>
pripadnost	<i>X belongs to</i>	<i>X gehört zu...</i>
povezanost	<i>X belongs to Y (pairs)</i>	<i>X gehört zu Y (Paare)...</i>
pojava	<i>You can find X.../ There's an X...</i>	<i>X findet man.../ X gibt es...</i>
usporedba	<i>X is like...</i>	<i>X ist so wie...</i>
suprotnost	<i>X is the opposite of..</i>	<i>X ist ein Gegenteil von...</i>
jednakost	<i>X means the same as</i>	<i>X bedeutet das Gleiche wie...</i>
djelatnost	<i>With X you can...</i>	<i>Mit X kann man...</i>

Napomena: Predloženi popis ne predstavlja kronološki red. Izbor i broj objašnjenja ovise o samoj riječi i potrebama učenika.

Izvor: Bohn (2000: 71)

Što treba prvo prezentirati, značenje ili oblik? Redosljed koraka u uvođenju novih riječi nije lako opisati jer nema čvrstog pravila. Vješt ga nastavnik može mijenjati tako da prezentacija teče logično i bude dinamična, ali uvijek mora poštovati osnovna načela. Može se reći da gotovo istovremeno s prezentacijom značenja nastavnik prezentira i grafički i zvučni oblik riječi, odnosno navodi učenike da obrate pozornost na to kako se riječ izgovara i piše, a u cilju povezivanja značenja i oblika. Na primjer, nastavnik pokazuje karticu na kojoj je napisana riječ *learn* (ili na njemačkom *lernen*), izgovara ju naglas te navodi primjer rečenice za ilustraciju značenja: *We learn English. Class 4a learns German*. Tek nakon što provjeri jesu li učenici pravilno razumjeli značenje riječi može od učenika zahtijevati da riječ pokušaju izgovoriti. Konačno, osobito kod mlađih učenika, treba predvidjeti dovoljno vremena za prepisivanje riječi u bilježnicu.

5.2. Vježbe i zadaci za ponavljanje i utvrđivanje vokabulara

Ponavljanje i uvježbavanje vokabulara neophodan je sastavni dio procesa poučavanja vokabulara. Nastavnikova je zadaća unaprijed isplanirati kako učenicima može pružiti mogućnost da na različite načine povezuju i uvježbavaju vokabular s ciljem njegova pothranjivanja u dugoročno pamćenje te ih poticati da iz pamćenja prizivaju leksičke jedinice s ciljem njihove uporabe u usmenoj i pisanoj jezičnoj produkciji. U tu svrhu nastavnik iz širokog raspona različitih tipova leksičkih zadataka, usmenih i pisanih, odabire one koji najbolje odgovaraju postavljenim ciljevima i obrazovnim ishodima. Učenje napamet popisa riječi (bez konteksta) i mehaničko ponavljanje korisni su samo za jednostavne podatke (npr. dane u tjednu). Zadaci trebaju biti kontekstualizirani, tj. tematski i situacijski prirodni i trebaju biti usmjereni na razumijevanje i oblikovanje komunikacijske poruke na stranom jeziku. Vježbe i zadaci trebaju biti motivirajući i tipološki raznovr-

sni, povremeno trebaju uključivati element igre i treba iskoristiti prednosti suvremene tehnologije. Što više prilike učenici imaju da ciljni vokabular susreću i upotrebljavaju na različite načine, to će ga bolje upamtiti. Koliko često treba ponavljati (reciklirati) vokabular? Zlatno pravilo glasi: ponoviti nakon nekoliko sati, pa nakon jednog dana, pa nakon tjedan dana, pa nakon mjesec dana, pa nakon pola godine.

Zadaci se mogu razlikovati prema ciljanoj razini znanja. Načelno razlikujemo tri osnovne kategorije:

- I. Zadaci **receptivne** razine: zahtijevaju od učenika *prepoznavanje* oblika, značenja ili nekog aspekta leksičkih jedinica. Tipični su zadaci u ovoj kategoriji pronalženje riječi u tekstu, rješavanje osmosmjerke, označavanje riječi spomenute u tekstu, rješavanje anagrama, te raznovrsni zadaci povezivanja u kojima učenici povezuju česticu s jednog popisa s odgovarajućom česticom s drugog popisa (npr. povezivanje riječi sa slikom, povezivanje dijelova složenica i sl.).
- II. zadaci **produktivne** razine: zahtijevaju od učenika da oblik, značenje ili neki aspekt leksičke jedinice prizovu iz pamćenja, odnosno da ih *proizvede*. Kažemo da učenik mora *znati* riječ (ili ciljani aspekt). Ako su u zadatku navedene riječi na stranom jeziku, pisani oblik tih riječi je naveden, odnosno kažemo da je oblik „dan”, a učenik iz pamćenja mora prizvati značenje (dakle, mora znati značenje). Ako zadatak sadrži slike koje riječi ilustriraju, kažemo da je „dano” značenje pa učenik iz pamćenja mora prizvati oblik (tj. mora se sjetiti kako se „to” kaže ili piše na stranom jeziku). Produktivni zadaci povećavaju učinkovitost pamćenja pa nastavnik svjesno treba poticati prizivanje u određenim vremenskim razmacima. Mnogobrojni su zadaci koji pripadaju ovom tipu zadatka: učenici gestama ili mimikom pokazuju što riječ znači, zamjenjuju riječi sinonimom, antonimom, navode kolokacije, oblikuju definicije, prevode, rješavaju križaljke itd. Također, mnoge aktivnosti u okviru vještina čitanja i slušanja potiču prizivanje nekog aspekta leksičke jedinice iz pamćenja. Produktivnom uporabom riječi, odnosno stavljanjem riječi u smisleni kontekst uspostavljaju se mentalne veze. Zadaci koji potiču produktivnu uporabu obuhvaćaju dopunjavanje rečenica ili teksta. Sve aktivnosti u okviru vještina govorenja i pisanja potiču produktivnu uporabu riječi.
- III. zadaci **receptivno-produktivne** razine: zahtijevaju aktiviranje obiju razina znanja, iako ne nužno u istoj mjeri. Primjer je svrstavanje zadanih riječi u skupine prema vlastitom nahođenju: iako učenici ne moraju proizvesti ni oblik ni značenje riječi, da bi odlučili koje su skupine moguće i koja riječ pripada kojoj skupini moraju *znati* značenje.

Prijedlog klasifikacije zadataka prema razinama znanja dan je u tablici 7.

Ponekad je teško jednoznačno odrediti kojoj skupini zadatak pripada. U obzir se moraju uzeti upute, odnosno što one obuhvaćaju, što je u zadatku već prisutno, tj. „dano” (svojevrсни ključevi na temelju kojih učenici mogu prepoznati leksičke jedinice) i što učenici moraju učiniti. Promjena u nekom od tih elemenata može uzrokovati promjenu razine znanja. Evo nekoliko primjera (1–4):

(1) Zadatak dopunjavanja teksta (u kojemu učenik u praznine upisuje leksičke jedinice) može biti receptivan, ako su riječi koje nedostaju navedene u uputama, ili produktivan, ako riječi nisu navedene, što znači da učenik mora njihov oblik prizvati iz pamćenja (jer je značenje „dano” kontekstom).

(2) Zadatak povezivanja riječi s definicijom receptivni je zadatak, jer su i oblik (riječ je napisana) i značenje (navedena je definicija) „dani”, a učenik mora prepoznati koja se definicija odnosi na koju riječ. Učenik se može poslužiti i eliminacijom i prvo povezati ono što sigurno zna. Ako je zadan zadatak u kojemu se od učenika očekuje da napiše ili kaže riječ koju dana definicija opisuje, tada je zadatak produktivan, jer učenik mora oblik riječi prizvati iz pamćenja (značenje je „dano” definicijom).

(3) Zadatak prijevoda sa stranog na materinski jezik može se svrstati u produktivne zadatke jer učenik mora prizvati, tj. proizvesti značenje (oblik je „dan”), ali s obzirom na to da nije proizveo ništa na stranom jeziku, možemo ga smatrati receptivno-produktivnim.

(4) U slučaju kada je jedan aspekt, recimo receptivni, izrazito naglašen, svrstavanje zadatka u kategoriju receptivnih može biti opravdano. Primjer je mehaničko ponavljanje riječi za modelom: učenici „proizvode” riječ, ali je *de facto* ne prizivaju iz pamćenja. Ovaj se tip zadatka rabi u poučavanju izgovora, ali se može smatrati i leksičkim zadatkom jer izgovaranje naglas može doprinijeti pamćenju riječi.

Tablica 7. Primjeri zadataka prema razinama znanja

Receptivni		Produktivni	Receptivno-produktivni
Identificiraj riječ <ul style="list-style-type: none"> • osmosmjerke • označavanje riječi spomenuite u tekstu • anagrami Pronađi riječi <ul style="list-style-type: none"> • hiponime (npr. riječi koje označavaju voće) • kolokacije (sa zadanom riječi) • imenica ženskoga roda / glagola u nekom vremenu • sinonima zadanih riječi 	Prizivanje oblika riječi (značenje je „dano“)	Navedi riječ <ul style="list-style-type: none"> • antonim/hiponim/ sinonim/ kolokaciju/ hiperonim • na koju upućuju navedene riječi (asocijacije) • koja odgovara danoj definiciji Prevedi s prvog na strani jezik Riješi križaljku	Grupiranje riječi <ul style="list-style-type: none"> • svrstavanje riječi u skupine • izbaci uljeza Prevedi sa stranog na prvi jezik
Mehaničko ponavljanje/prepisivanje Poveži riječi <ul style="list-style-type: none"> • riječi i definicije • kolokacije • riječi u složenice • riječi i slike • riječi i situacije 	Prizivanje značenja riječi (oblik je „dan“)	Dopuni rečenice zadanim riječima Upotrijebi riječ u rečenici/sastavku Objasni kontekst/situaciju u kojoj se riječ može upotrijebiti Definiraj riječ Neverbalno pokaži značenje riječi: <ul style="list-style-type: none"> • Gestama i mimikom • Nacrtaj riječ 	

U odabiru zadatka koji odgovara ciljanoj razini znanja kao vodič može poslužiti tablica 4. Na primjer, ako se u zadatku od učenika traži da podvuče riječ koja u rečenici znači „hodati“, učenik tu riječ mora *prepoznati*. Ova razina znanja odgovara pitanju iz tablice 4. „Koje značenje ovaj oblik riječi signalizira?“ uz koje stoji oznaka R. Dakle, radi se o receptivnoj razini znanja. Ako se od učenika traži da uz definiciju riječi upiše riječ koju definicija opisuje, učenik se mora sjetiti koja je to riječ (prizvati je iz pamćenja), odnosno *proizvesti*. Ova razina znanja odgovara pitanju „Koji se oblik riječi može koristiti u izražavanju značenja?“ uz koje stoji oznaka P – produktivna razina.

6. Zaključak

Učenje vokabulara u stranom jeziku složen je i dugotrajan proces jer je svaka leksička jedinica istovremeno fonološka jedinica (jer se izgovara i naglašava na određeni način), ortografska jedinica (jer se na određeni način piše), morfosintaktička jedinica (jer ima određeni morfološki oblik i određene sintaktičke značajke) i semantička jedinica (jer ima određeno značenje). Iako se čini da prvih tisuću riječi u stranom jeziku možemo

relativno lako naučiti ako ih često susrećemo gledajući filmove ili slušajući glazbu, za daljnji su leksički razvoj u stranom jeziku potrebne ciljane aktivnosti (Beheydt 1987). U nastavi stranog jezika takve je aktivnosti potrebno planirati i uskladiti s općim i specifičnim obrazovnim ishodima. Nastavnikov je zadatak da učeniku pomogne u leksičkom razvoju tako što će poticati povezivanje novoga s poznatim informacijama i prethodnim znanjem, poticati aktiviranje i proširivanje prethodnog znanja, omogućiti istovremeno aktiviranje različitih osjetila pri primanju i obradi informacija, poticati kategoriziranje, organiziranje i semantičko umrežavanje leksičkih jedinica, poticati uočavanje i uporabu riječi u autentičnim kontekstima sa što prirodnijom komunikacijskom namjerom, te poučiti učenike strategijama učenja vokabulara kako bi ih osposobili za cjeloživotno samostalno učenje i komunikacijskim strategijama kako bi premostili nedostatak leksičkog znanja u stvarnoj komunikacijskoj situaciji.

Literatura

- Beheydt, Ludo (1987). The semantization of vocabulary in foreign language learning. *System*, 15(1), 55–67.
- Bohn, Rainer (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt.
- Carter, Ronald (1992). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Routledge.
- Ellis, Nick C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. U Schmitt, Norbert i McCarthy, Michael (ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 122–139.
- Færch, Claus, Haastrup, Kirsten i Phillipson, Robert (1984). *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters.
- Harley, Birgit (1995). Introduction: The lexicon in second language research. U Harley, Birgit (ur.), *Lexical Issues in Language Learning*. Research Club in Language Learning and John Benjamins, 1–28.
- Hatch, Evelyn i Brown, Cheryl (2000). *Vocabulary, Semantics, and Language Education* (4. izdanje). Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan (2003). Incidental and intentional learning. U Doughty, Catherine i Long, Michael H. (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, 349–381.
- Huneke, Hans-Werner i Wolfgang Steinig (2013). *Deutsch als Fremdsprache* (6. izdanje). Erich Schmidt Verlag.
- Laufer, Batia (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect learning of words. U Schmitt, Norbert i McCarthy, Michael (ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 140–155.
- Laufer, Batia i Paribakht, T. Sima (1998). The Relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365–91.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Language Teaching Publications.
- McCarthy, Michael (1994). *Vocabulary*. Oxford University Press.

- Milton, James (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (2. izdanje). Cambridge University Press.
- Pavičić Takač, Višnja (2019). *Razvoj leksičke kompetencije u inome jeziku*. Filozofski fakultet Osijek.
- Pavičić Takač, Višnja i Bagarić Medve, Vesna (2013). *Jezična i strategijska komunikacijska kompetencija*. Filozofski fakultet Osijek.
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Sadoski, Mark (2005). A Dual Coding View of Vocabulary Learning. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21(3), 221–238.
- Schmitt, Norbert (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge Language Education.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink.
- Swan, Michael (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. U Schmitt, Norbert i McCarthy, Michael (ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 156–180.
- Škiljan, Dubravko (1994). *Pogled u lingvistiku*. Školska knjiga.
- Thornbury, Scott (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson.
- Webb, Stuart (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79–95.

GRAMATIKA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Leonard Pon

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti ulogu gramatike u nastavi stranih jezika
- opisati obilježja pedagoške gramatike
- navesti načela poučavanja gramatike
- objasniti organizaciju nastave gramatike
- primjenjivati razne grafičke i druge mogućnosti prikazivanja gramatičkih pravila
- objasniti deduktivni i induktivni način obrade gramatike
- objasniti ulogu ostalih stranih jezika kojima je učenik ovladavao za ovladavanje gramatikom stranog jezika
- razlikovati vrste zadataka koji se koriste za ovladavanje gramatičkim strukturama
- primijeniti načela za određivanje redoslijeda zadataka za uvježbavanje određene gramatičke strukture
- prepoznati obilježja zadataka za ovladavanje gramatičkim strukturama koja potiču zainteresiranost, tj. motivaciju učenika
- objasniti značenje pogrešaka u kontekstu gramatike u nastavi stranih jezika

1. Uvod

U prošlosti sudionici procesa učenja i poučavanja stranih jezika nikad nisu imali ravnodušan stav prema pitanju gramatike. Tako Celce-Murcia i Hilles (1988: 1) citirajući Rutherforda pišu da se poučavanje gramatike u proteklih 2500 godina često poistovjećivalo s poučavanjem stranih jezika. No uz tradicionalnu gramatičko-prijevodnu metodu, u 20. st. pojavili su se novi pristupi (npr. audiolingvalna metoda), koji su izostavili eksplicitnu poduku gramatike kako bi se više posvetili osposobljavanju učenika za komunikaciju na stranom jeziku, pretpostavljajući da će između ostalog sama izloženost jeziku kao i komunikacijske aktivnosti u nastavi omogućiti uspješan razvoj komunikacijske kompetencije, što je inače stav u okviru jake inačice komunikacijskog pristupa (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Budući da to nije dovelo do očekivanog rezultata, opet se otvorilo pitanje uloge gramatike u nastavi stranih jezika.

Suvremena nastava stranih jezika više ne postavlja pitanje je li gramatika potrebna u nastavi stranih jezika, nego se bavi pitanjem kako integrirati gramatiku u nastavu da bi se ostvario osnovni cilj učenja stranih jezika. Neka od pitanja koja se pritom postavljaju

odnose se na to koja pravila tumačiti, kako ih prikazivati, kako oblikovati vježbe i kako provoditi aktivnosti za ovladavanje gramatičkim pravilima. Zadržavajući naglasak na komunikaciji te na razvijanju sposobnosti komuniciranja na stranom jeziku kao osnovnom cilju nastave, suvremena nastava stranih jezika uključuje i eksplicitnu obradu gramatičkih pravila.

2. Pojam gramatika u kontekstu nastave stranih jezika

Govoreći o gramatici u nastavi stranih jezika, u prvome je redu potrebno naglasiti da pojam gramatika ima nekoliko značenja. Prema Funku i Koenigu (1995: 11–14) pojam gramatika prvo se može odnositi na sustav pravila jezika koji postoji neovisno o tome kako taj sustav nazivamo, neovisno o opisu toga sustava. Drugo, pojam gramatika odnosi se na opis jezičnog sustava, dakle opis načina na koji jezik funkcionira. Treće, pojam gramatika označava sustav pravila koji učenik usvaja, dakle to je gramatika u umu.¹

U nastavi stranih jezika učenik treba ovladati gramatikom. To znači da treba usvojiti pravila koja opisuju funkcioniranje jezičnog sustava stranog jezika. No to ne znači da učenik treba usvojiti pravila kako bi ih znao reproducirati. Pravila nisu sama sebi svrhom. Pravila trebaju omogućiti, ubrzati i olakšati učenje stranog jezika time što će učenik primjenom pravila biti u stanju razumjeti i proizvoditi iskaze na stranom jeziku. U kontekstu je učenja stranih jezika izloženost jeziku ograničena te učenje gramatike otvara mogućnost da poznavanjem nekoliko pravila učenik bude u stanju razumjeti i proizvesti čitav niz iskaza koji se temelje na tim pravilima.

Drugo značenje pojma gramatike koje smo gore naveli odnosi se na opis jezičnog sustava. Da bi se objasnilo kakvim opisom jezičnog sustava, odnosno kakvom se gramatikom koristimo u nastavi jezika, potrebno je razlikovati lingvističku od pedagoške gramatike. Nastavnici su stranog jezika studirajući određeni strani jezik i književnost slušali niz predmeta u kojima je fokus bio na lingvističkom opisu stranog jezika kakav se može naći u, primjerice, gramatici *Student Grammar of Spoken and Written English* za engleski jezik te u gramatici *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* za njemački jezik. Te lingvističke gramatike iscrpno i sveobuhvatno opisuju gramatiku navedenih jezika, uz nabranje iznimaka i uz uporabu stručne terminologije. Drugim riječima, gramatika stranog jezika u opisanom se kontekstu tumači na način koji laiku nije razumljiv. Taj je format nepogodan za nastavu stranih jezika u školama ili za nastavu stranih jezika na fakultetima neofilološkog područja. Umjesto lingvističke gramatike u navedenim kontekstima za opis gramatike stranog jezika koristi se pedagoška gramatika, primjerice, *Build up Your Grammar* ili *Oxford English Grammar Course*

1 U literaturi se može naći i na razrađnije prikaze različitih značenja pojma gramatike. Tako Larsen-Freeman na početku teksta *Teaching and Testing Grammar* (usp. Larsen-Freeman 2009: 518) navodi sedam različitih značenja.

Basic za engleski jezik te *Deutsch lernen – so einfach geht's!* ili *em Übungsgrammatik* za njemački jezik.

Pedagoška gramatika jest opis gramatike stranog jezika prilagođen učenicima stranog jezika, onima kojima nije cilj bavljenje gramatikom kao takvom, nego kojima je cilj učenje jezika kako bi ga koristili u komunikaciji, a gramatika im je pomoć u ostvarivanju tog cilja. Pedagoška gramatika određenu jezičnu pojavu ne prikazuje u njezinoj potpunosti: što i kako će biti opisano ovdje rezultat je pažljivog odabira, koji ovisi o predznanju učenika, o razini učenja, kao i o složenosti same pojave koju treba obraditi. S obzirom na pitanje ŠTO, prikaz kondicionalnih rečenica u nastavi engleskog i njemačkog u osnovnoj školi uključuje pravila za tzv. realne kondicionalne rečenice, ali ne i za irealne koje su formalno i sadržajno kompleksnije te zahtijevaju poznavanje glagolskih oblika kojima učenici još nisu ovladali. Pitanje KAKO prikazati jezičnu pojavu važan je aspekt pedagoške gramatike, a odnosi se na to prikazuje li se jezična pojava samo tekstualno (npr. opis ili definicija tvorbe prezenta), grafički, navođenjem primjera ili na koji drugi način, a cilj je prikaza konkretizirati gramatiku i ponuditi vrlo jasnu uputu u vezi s tvorbom i uporabom određene strukture tako da je učenik uistinu može razumjeti i koristiti u komunikaciji. Pedagoška gramatika podrazumijeva i pažljivu i odmjerenu upotrebu metajezika. Naime, iako je upotreba metajezika nezaobilazna u opisu jezičnih pojava, pedagoška gramatika koristi onoliko pojmova koliko je potrebno da bi se pojava objasnila budući da opis i korišteni metajezik trebaju pomoći učeniku u razumijevanju pravila i učenju stranog jezika, a ne stvarati dodatni napor. Jasno je, dakle, da pedagoška gramatika u oblikovanju opisa jezika i jezičnih zakonitosti uzima u obzir učenika – učenikovu dob i psihološka obilježja procesa učenja (npr. upamćivanje, prizivanje iz pamćenja i sl.).

3. Gramatika u nastavi stranih jezika tijekom povijesti

Tijekom vremena mijenjalo se mišljenje u vezi statusa gramatike u nastavi stranih jezika. Dugo se učenje stranog jezika temeljilo na gramatičkoj analizi i prevođenju (usp. Hinkel i Fotos 2002). Pritom se koristila podjela na vrste riječi kakva je izvorno razvijena za opis grčkog i latinskog jezika. Učenje jezika ovdje je značilo memoriranje riječi i pravila kako bi se pisani tekst na stranom jeziku potom prevodio na materinski jezik (gramatičko-prijevodna metoda). Ta prvotna podjela na vrste riječi nije bila primjenjiva na sve jezike u istoj mjeri te se u okviru strukturalizma početkom 20. st. jezicima počelo pristupati analizirajući fonološki, morfološki i sintaktički sustav. U području učenja stranog jezika došlo je do povezivanja tog strukturalističkog pristupa sa saznanjima bihevioralne psihologije (koja govori o podražajima i reakcijama na njih) što je dovelo do nastanka audiolingvalne i direktne metode u poučavanju stranog jezika. Te se metode mogu shvatiti kao reakcija na gramatičko-prijevodnu metodu. Problem s potonjom bio je u tome što kod učenika nije razvila sposobnost komuniciranja na stranom jeziku unatoč njihovu poznavanju gramatičkih pravila stranog jezika. Naglasak je stoga stavljen na

govorni jezik, te na dril i ponavljanje kako bi se postigla točnost u proizvodnji iskaza na stranom jeziku. U šezdesetim godinama prošlog stoljeća razvija se funkcionalni pristup, što znači da se polazi od jezičnih funkcija (predstavljanje, opisivanje ljudi, opisivanje planova, izricanje želja, izražavanje mišljenja i sl.) te se uvode gramatički sadržaji potrebni za ostvarivanje tih jezičnih funkcija. Postupak se ovdje sastojao od tri koraka: prezentacija gramatičkih pravila, vježba u kontroliranim uvjetima, jezična proizvodnja. Ustrajalo se na tome da učenik odmah mora proizvoditi točne oblike. Razvoj kognitivne lingvistike utjecao je na to da se ponovno stavi naglasak na eksplicitnu poduku gramatičkih pravila, s tim da se pozornost počela pridavati i razvoju sposobnosti lingvističke analize kod učenika. Pobornici komunikacijskog pristupa, tj. jače inačice tog pristupa smatrali su da će učenici sudjelovanjem u komunikacijskim aktivnostima koje nisu dril i nisu usmjerene jezičnim oblicima, nego u središtu imaju značenje i prenošenje poruke, biti u stanju usvajati i oblike i vokabular te da eksplicitna poduka gramatičkih pravila nije potrebna. Međutim, i istraživači i nastavnici mogli su u praksi vidjeti da tomu nije tako – sama izloženost jeziku nije dovoljna za uspješno ovladavanje stranim jezikom. Tako je eksplicitna poduka gramatike opet našla svoje mjesto u nastavi stranih jezika – barem kod dijela istraživača i praktičara koji prakticiraju slabu inačicu komunikacijskog pristupa (usp. Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013). Rezultati istraživanja upućuju na to da su rezultati učenja stranog jezika na duge staze daleko bolji za one učenike koji su dobili i eksplicitnu poduku gramatike (Celce-Murcia i Hilles 1988), jer učenici uz eksplicitnu poduku uče brže te dostižu više razine postignuća (usp. Ellis 2000). S obzirom na sve rečeno, više se ne postavlja pitanje ima li eksplicitna poduka gramatike svoje mjesto u komunikacijskom pristupu, „nego kada je ona i gdje najučinkovitija i najprikladnija” (usp. Newby 2014a: 27).

4. Načela poučavanja gramatike

Važno je imati jasnu predodžbu o funkciji gramatike u nastavi stranih jezika te u skladu s tim pripremati i izvoditi obradu, uvježbavanje i ponavljanje gramatike u nastavi. No da bi poduka gramatike u nastavi stranih jezika ispunila svoju svrhu, učenici prije svega moraju biti u stanju shvatiti i primijeniti gramatičko pravilo. Drugim riječima, učenici moraju biti na određenom stupnju kognitivnog razvoja. Smatra se da se dijete nalazi u fazi apstraktnih operacija od 12. godine svog života, te da je prije toga u fazi konkretnog mišljenja (Piaget 1977). To znači da učenik u nižim razredima osnovne škole ne može uspješno reagirati na sustavnije tumačenje gramatičkih pravila. Za učenje jezika tada važnu ulogu ima ovladavanje gotovim, cjelovitim izrazima (engl. *chunk*, njem. *Chunk*). Tvrdi se da je početno učenje stranog jezika agramatičko jer se temelji na ovladavanju pojedinim riječima i gotovim formulama koje učenik slaže u nastojanju da izrazi određeno značenje (usp. Ellis 2002b: 23). Ove činjenice uzimaju u obzir i kurikuli stranih jezika za osnovne škole u Hrvatskoj. Tako se za nastavu engleskog jezika za drugi razred osnovne škole navodi: „Poučavanje jezičnih sadržaja (leksičkih i gramatičkih struktu-

ra) temelji se na (...) učenju iz situacije posredstvom mimike, gesta, pokreta, likovnog izraza, igre, pjesme i dramatizacije pomoću zornih sredstava. Novi se sadržaji uvode na temelju poznatih jezičnih sadržaja koji se posreduju globalno, bez osvještavanja i upotrebe metajezika (...)" (usp. *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* 2019: 174). O metajeziku i obradi gramatičkih pravila govori se tek u kontekstu viših razreda osnovne škole.

Ondje gdje eksplicitna poduka može donijeti rezultate, ne smije se zaboraviti da je gramatika sredstvo kojim se doprinosi ostvarivanju glavnog cilja nastave stranog jezika, ona sama nije cilj (usp. Ur 1992: 4). Govoreći o gramatici, Ur polazi iz perspektive učenika navodeći da učenik koji zna gramatiku ima sposobnost primjene pravila kako bi se izrazio na stranom jeziku koristeći se prihvatljivim jezičnim oblicima.

Polazeći od ideje da je gramatika sredstvo, a da je cilj nastave stranog jezika osposobljavanje učenika za komuniciranje na stranom jeziku, mnogi su autori pokušali razraditi načela ili obilježja koja bi nastava gramatike trebala imati kako bi gramatika uistinu doprinosila ovladavanju stranog jezika.

U tom smislu, Funk i Koenig (1995: 52–54) navode pet načela u poučavanju gramatike koja trebaju biti prisutna u komunikacijski usmjerenoj nastavi stranih jezika:

1. Gramatika je alat za jezično djelovanje
2. Iskazi i tekstovi čine predmet jezičnog opisa
3. Učenici govore i djeluju u smislenom kontekstu kao oni sami, a ne kao likovi iz udžbenika
4. Vizualna sredstva kao pomoć u učenju
5. Uzimanje u obzir materinskog jezika.

Ellis (2008: 1–3) navodi 10 načela učenja drugog i stranog jezika od kojih se pet odnosi na gramatiku.

1. Eksplicitna poduka gramatike može se odvijati tek nakon što je učenik naučio određenu količinu gotovih izraza (engl. *chunks*).
2. Učenik treba usmjeravati pozornost prije svega na ono ŠTO želi reći, a ne na to KAKO to želi reći.
3. Učenik se mora baviti i oblikom (u induktivnom i deduktivnom pristupu).
4. Treba poticati i implicitno i eksplicitno učenje.
5. Poduka mora uzeti u obzir i učenikov redoslijed ovladavanja gramatičkim strukturama.

U vezi s petim načelom treba naglasiti da mnogi istraživači govore o postojanju redoslijeda kojim se ovladava pojedinim dijelovima gramatike stranog jezika te da se nekim pravilima može ovladati tek kad je dostignuta potrebna psiholingvistička zrelost (usp. Diehl i sur. 2000). Primjerice, Portmann-Tselikas (2003: 13–14) tumači da eksplicitna

poduka ne može dovesti do uspješnog ovladavanja redom riječi u njemačkom jeziku. On tvrdi da učenik njemačkog jezika postupno ovladava zakonitostima reda riječi te da mora sam shvatiti kako njemački jezik funkcionira u tom aspektu. Prema njemu, eksplicitno tumačenje pravila i vježbe ne mogu dovesti do toga da učenik u spontanom govoru proizvodi rečenice s točnim redom riječi prije nego što je on spreman za to. No nažalost to malo pomaže u praksi zato što ne raspolažemo točnim podacima o tome koji se dijelovi gramatike nekog jezika usvajaju redosljedom koji nije moguće preokrenuti ili ubrzati.

Uz gore navedeno, Storch (2009: 182–183) navodi popis obilježja koja bi trebala imati gramatika u suvremenoj nastavi:

1. Induktivni pristup
2. Kontekstualizirano uvođenje gramatičkih struktura
3. Aktivno sudjelovanje učenika u procesu obrade gramatičke pojave
4. Sustavna obrada struktura nakon što su ih učenici već koristili u zadatku ili tekstu
5. Nadograđivanje na postojeće gramatičko znanje
6. Razlaganje složenih gramatičkih pojava na sastavne dijelove.

Obilježja nastave gramatike koja navode svi ovi autori u nekim se dijelovima preklapaju, no primjenjiva su na nastavu bilo kojeg stranog jezika.

Ako se kod obrade nova gramatička pravila sustavno nadovezuju na postojeća znanja učenika te se ta obrada poveže s komunikacijskim i interaktivnim zadacima, poduka vodi k uspjehu. U slučaju aktivnosti usmjerenih gramatici, uključenost učitelja te njegova sposobnost da poučavanje personalizira te da potakne učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi dobar je preduvjet za uspješno učenje (usp. Hinkel i Fotos 2002: 10).

Newby (2014a: 26) tumači da je opći cilj poučavanja gramatike osposobljavanje za izražavanje svojih misli u stvarnim situacijama koristeći jezik koji je koliko je god moguće točan, smislen i primjeren. Polazeći od kognitivno-komunikacijskog pristupa, Newby pokazuje da nije ispravno promatrati gramatiku kao skup oblika koji mogu izraziti neka značenja, nego kao skup značenja koja se izriču određenim oblicima. To znači da bismo ciljeve trebali odrediti s obzirom na značenja. Umjesto da se govori o obliku glagolskog vremena *Present Perfect* u kontekstu učenja engleskog jezika, treba početi od značenja koja se ostvaruju tim oblikom – ovdje Newby navodi između ostalog promjenu (*change*) i nezavršenost radnje (*duration*).

5. Organizacija nastave gramatike

Ur (1992: 7) predlaže četiri koraka u organizaciji nastave gramatike:

1. prezentacija
2. izdvajanje i tumačenje gramatičke pojave

3. vježba
4. provjera.

Prvi korak podrazumijeva prezentaciju teksta koji sadrži strukturu koju treba obraditi kako bi učenici uočili oblik i značenje strukture. Potrebno je rabiti i govorni i pisani tekst, a ključan je element da se struktura pojavljuje u kontekstu. U drugom se koraku pozornost usmjerava na gramatičku strukturu, i to na njezinu tvorbu, značenje, funkciju – učenici trebaju shvatiti navedene aspekte strukture čije se značenje tumači, a tek kasnije formalni aspekti gramatičke strukture. Dakle, izraz *If I were you* za izricanje savjeta u engleskom, odnosno izraz *in der Schule* za izricanje mjesta u njemačkom može se u nastavi prvo pojaviti kao uvježbana fraza, a tek kasnije kao struktura.

U kontekstu gramatičke progresije, u nastavi treba razlikovati linearnu i cikličku progresiju. Linearna progresija odnosi se na redoslijed uvođenja gramatičkih struktura, odnosno na činjenicu da se jedna gramatička struktura uvodi nakon obrade neke druge strukture. Ciklička se progresija odnosi na to da se gramatičke strukture ponavljaju i proširuju s obzirom na prethodni razred ili prethodno razdoblje. U kontekstu složenih gramatičkih struktura, ciklička se progresija odnosi na to da se svaki sljedeći put obrađuje novi aspekt složene gramatičke strukture, kao što se to primjerice čini u obradi kondicionalnih rečenica u engleskom ili perfekta u njemačkom jeziku.

Osim toga, treba razlikovati gramatičku od pragmatičke progresije. Dok se gramatička progresija odnosi na redoslijed obrade pojedinih gramatičkih struktura i na složenost kojom se obrađuje gramatičke strukture na određenoj razini, kod pragmatičke se progresije promatra jezične funkcije i redoslijed njihova pojavljivanja u nastavi.

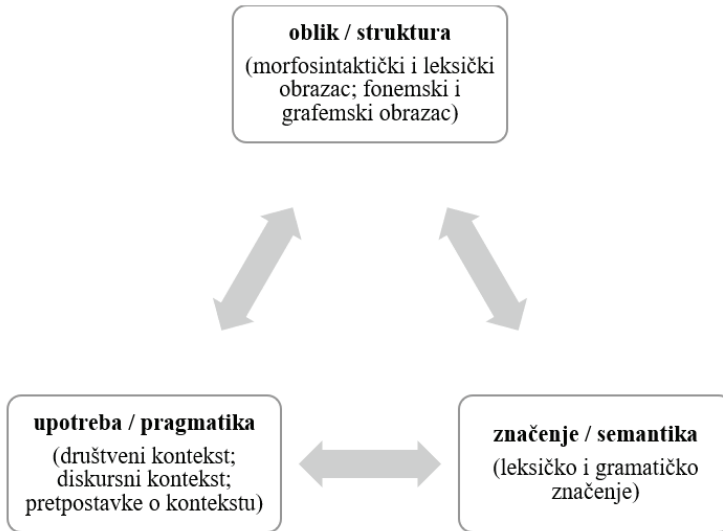
Progresija je određena nastavnim planom i programom koji prate udžbenici tako da zadatak raspoređivanja obrade gramatičkog gradiva stranog jezika nije prepušten samom učitelju. Razlozi za odstupanje od progresije predviđene nastavnim planom odnosno udžbenikom (usp. Funk i Koenig 1995: 72) mogu biti: komunikacijske potrebe traže uvođenje strukture ranije od planiranog; složena pojava obrađuje se u nekoliko manjih jedinica; udžbenik predviđa istovremeno uvođenje prevelikog broja pravila.

5.1. Obrada gramatičkog gradiva

Kod pripreme nastave gramatike bitan je **izbor gradiva** koje treba uvesti te **način obrade** tog gramatičkog gradiva.

Učitelj ima program i plan rada kojim je zadana tema nastavnog sata, no ondje nije detaljno opisano koje sve aspekte pojedine teme treba obraditi. Celce-Murcia i Hilles (1988: 23) tvrde kako je prvi korak u pripremi nastave gramatike proučavanje gramatika i gramatičkih priručnika radi dobivanja pregleda kako se određena gramatička struktura tvori, kada se koristi, te koja pravila i koje se iznimke vežu uz nju. Uzimajući u obzir nastavni materijal uz navedenu temu te predznanje konkretne skupine učenika za koju

treba pripremiti nastavni sat, učitelj može točno odrediti koje informacije uključiti u obradu teme. Svakako se treba čuvati raširene, a krive predodžbe, prema kojoj se nastava gramatike poistovjećuje s objašnjavanjem i uvježbavanjem **tvorbe** pojedinih oblika. Polazeći od potrebe boljeg povezivanja gramatike i komunikacije u nastavi stranih jezika, Larsen-Freeman (2014) govori o trodimenzionalnom poimanju gramatike u nastavi stranih jezika.



Slika 1. Trodimenzionalno poimanje gramatike (izvor: Larsen-Freeman 2014: 258)

Prema Larsen-Freeman ne postoji hijerarhijski nadređena dimenzija, sve su tri jednakovrijedne, a strelice između njih ukazuju na to kako promjena u jednoj dimenziji za posljedicu ima promjenu u drugim dvjema dimenzijama. Ovo poimanje ima veliki značaj za nastavu gramatike jer je učeniku za dobro razumijevanje određene gramatičke pojave potrebna i informacija o značenju i informacija o kontekstu upotrebe gramatičkog oblika. Primjerice, učenik koji zna primijeniti pravilo za tvorbu engleskog glagolskog vremena *Present Perfect* teško će ga primjereno upotrijebiti u komunikaciji ako nije upoznat sa značenjima koja se izriču tim glagolskim oblikom. Isto tako, učenik koji zna primijeniti pravilo za tvorbu imperativa te ga upotrijebi kao zamolbu mogao bi ispasti nepristojan ako bi se našao u situaciji koja zahtijeva obazriv i formalan način izražavanja (usp. njem. *Reichen Sie mir Salz!* – *Würden Sie mir bitte Salz reichen*). Učenik s engleskim kao materinskim i hrvatskim kao stranim jezikom koji je naučio tvorbu glagolskih oblika u hrvatskom jeziku može imati problema s ostvarivanjem uspješne komunikacije, ako nije naučio okolnosti uporabe oblika *ti dolaziš* – *Vi dolazite*. Uzimanje u obzir tih triju dimenzija nije bitno samo kod određivanja informacija koje treba uključiti u obradu određene gramatičke teme, već o njima treba voditi računa i kod uvježbavanja, a potom i kod provjere naučenosti tog gradiva.

Neki drugi autori ne govore tako razrađeno o tom pitanju, no također uvidaju nedostatnost isključivog vježbanja tvorbe oblika. Primjerice, Ur govori o tome da se mora tumačiti i vježbati i oblik i značenje (usp. Ur 1992: 6). Vježbanje tvorbe oblika mora biti povezano s upotrebom tih oblika kako bi se izrazile poruke.

Nakon sagledavanja gramatičke pojave na gore opisani način, potrebno se na neki način ograničiti na informacije koje će biti ponuđene konkretnoj grupi učenika; ono što se nudi učenicima mora odgovarati njihovim trenutnim sposobnostima (usp. Celce-Murcia i Hilles 1988: 27).

Kod **obrade gramatičkoga gradiva** moguća su dva temeljna pristupa: **deduktivni i induktivni**.

Deduktivni pristup (engl. *deductive approach*, njem. *deduktiver Weg*) pretpostavlja da se gramatika obrađuje tako što se najprije učenicima tumači pravilo, a nakon toga se prelazi na primjenu toga pravila na konkretnim primjerima, dakle na uvježbavanje. Kako Heyd (1990) upućuje, ovdje se može govoriti o dvije vrste pristupa: o deduktivnom i o analitičko-deduktivnom pristupu. Kod deduktivnog pristupa učenicima se tumači pravilo te se potom od njih očekuje da to pravilo primijene. Kod analitičko-deduktivnog pristupa učenicima se daje niz primjera te se tada tumači pravilo, a potom učenici vježbaju. Shvaćeno na taj način, mogli bismo reći da je u praksi najčešći drugi pristup, analitičko-deduktivni, jer će učitelj ipak tumačiti pravilo nakon navođenja primjera rečenica koje sadrže određenu gramatičku strukturu. Suvremeni su udžbenici oblikovani tako da gramatičkim objašnjenjima i gramatičkim zadacima prethode tekstovi, dijalози ili kakvi komunikacijski zadaci koji već sadrže primjere nove strukture tako da se obrada gramatike može nasloniti na već poznato.

Proučimo li udžbenike i radove (primijenjenih) lingvisti i učitelja iz prakse, vidjet ćemo da **induktivni pristup** (engl. *inductive approach*, njem. *induktiver Weg*) uključuje barem dva elementa: nesvjesnu upotrebu nove strukture prije poznavanja pravila te samostalno otkrivanje jezičnih zakonitosti. Nesvjesna upotreba nove strukture znači da je učenik najprije izložen novoj strukturi tijekom izvršavanja određenih komunikacijskih zadataka. Vježbajući strukturu bez poznavanja pravila, učenik ima priliku povezati oblik i značenje te strukture. Nakon toga, u okviru induktivnog pristupa učenik samostalno otkriva pravila tvorbe nove strukture kao i osobitosti njezine upotrebe. Možemo reći da induktivni pristup uključuje podizanje svjesnosti učenika o gramatičkim obilježjima jezika. Smatra se da postupcima podizanja svjesnosti učeniku omogućavamo razumijevanje konkretne gramatičke pojave te da se time neizravno potpomaže ovladavanje stranim jezikom (usp. Widodo 2006: 124).

U induktivnom pristupu izuzetno je važna uloga nastavnika. S jedne strane, nastavnik treba prirediti nastavni materijal i zadatke koji su prikladni za uvođenje nove gramatičke strukture bez objašnjavanja pravila. Zadaci trebaju biti takvi da učeniku omogućuju da čuje, pročita i izgovori novu gramatičku strukturu, da uoči njezino značenje te da ju

upotrijebi nesvjesno, dakle bez poznavanja pravila. S druge strane, nakon upoznavanja s gramatičkom strukturom i njezine imitativne, nesvjesne uporabe, nastavnik treba potaknuti učenika na uočavanje gramatičke strukture, verbaliziranje i prikazivanje pravila. To se odvija u procesu koji nastavnik pažljivo usmjerava postavljajući pitanja, odnosno potičući učenika da uspoređi jezične primjere, uoči podudarnosti u njima, zaokruži, podcrta ili na koji drugi način istakne podudarnosti u jezičnim primjerima, raspoređi jezične primjere po skupinama s obzirom na zajedničke aspekte, oblikuje ili prikaže pravilo na bilo koji način. Nastavnik treba potaknuti učenika da sam oblikuje gramatičko pravilo ili da dopuni pravilo koje je samo djelomično oblikovano ili da od nekoliko tvrdnji odabere onu koja najbolje opisuje gramatičku strukturu.

Sve rečeno u vezi induktivnog pristupa proizlazi iz rezultata istraživanja ovladavanja stranim jezikom koji upućuju na to da bi nastavni materijali trebali imati strukturirani jezični unos kako bi se potaknulo učenika na primjećivanje strukture, zadatke usmjerene obradi jezičnog unosa, kao i zadatke koji učenika usmjeravaju na otkrivanje pravila (usp. Ellis 2002a: 176).

Dakle, kod deduktivnog pristupa najprije se tumači pravilo, a nakon toga se rade vježbe, dok se kod induktivnog pristupa najprije rade zadaci koji omogućuju nesvjesno upoznavanje i upotrebu strukture, nakon čega učenik otkriva pravilo koje opisuje tu strukturu nastavljajući potom s vježbama u kojima primjenjuje pravilo. Induktivni pristup iziskuje dosta vremena, no istovremeno stavlja učenika u središte procesa, čini od njega otkrivača. Raspoloživo vrijeme, posebnosti gramatičke strukture koja se obrađuje i dob učenika samo su neki od elemenata koji mogu utjecati na izbor pristupa obradi gramatičkog gradiva.

Bez obzira na to odlučimo li se za deduktivan ili induktivan pristup, prikaz pravila koja učenici trebaju usvojiti ne može biti oblikovan bilo kako. Kad govorimo o prikazivanju gramatičkih pravila, mislimo na objašnjenja gramatičkih pravila koja se učenicima nude na ploči, na radnom listiću, u udžbeniku ili u prezentaciji. Ti prikazi moraju zadovoljavati određene kriterije (usp. Storch 2009: 78–83, Zimmermann i Wißner-Kurzawa 1985) kako bi ispunili svoju svrhu, a to je da učenici pomoću njih shvate kako funkcionira jezični sustav stranog jezika te da mogu samostalno tvoriti i primjereno koristiti opisane gramatičke strukture.

U jezičnom bi pogledu objašnjenja gramatičkih zakonitosti trebala biti jednostavna, a svakako bi trebala odgovarati jezičnoj razini učenika. To se odnosi na količinu i na izbor stručnih termina te na formulacije koje se koriste. Vraćajući se na već rečeno, ta bi objašnjenja trebala odgovarati onima u pedagoškoj, a ne lingvističkoj gramatici. Trebala bi biti jezgrovita i kratka te uključivati samo bitno, odnosno ono što je potrebno konkretnoj skupini učenika. Kao što Celce-Murcia i Hilles (1988: 23–27) navode, prvi korak u pripremi nastavnog sata gramatike sastoji se u odabiru podataka koje ćemo ponuditi konkretnoj skupini za koju pripremamo nastavu.

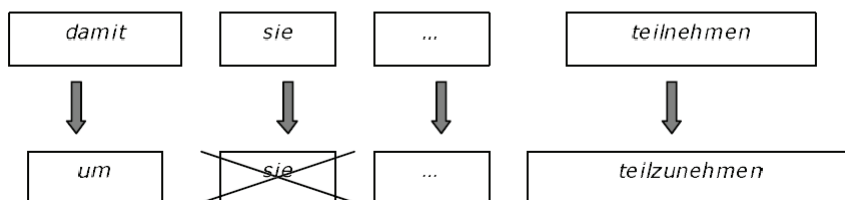
Objašnjenja gramatičkih pravila ne bi smjela sadržavati samo opis gramatičke pojave riječima. Prikaz gramatičke pojave trebao bi biti multimodalan, a to znači da bi opis riječima trebalo dopuniti tabelarnim prikazima, grafičkim prikazima, znakovljem, simbolima te upotrebom boja kako bi se osiguralo razumijevanje. Objašnjenja gramatičkih pravila trebaju biti sustavna i pregledna, a aspekti koji su najvažniji za razumijevanje složenije gramatičke pojave trebaju biti jednostavno, pregledno i zorno prikazani. Važno je da se razne grafičke mogućnosti, odnosno mogućnosti isticanja gramatičkih nastavaka, riječi i dijelova rečenica koriste umjereno i dosljedno: slikovno prikazivanje i isticanje dijelova rečenica, tj. teksta bojom i drugim sredstvima treba doprinijeti razumijevanju gramatičke pojave. U nastavku je prikazano jedno moguće rješenje.

• Infinitivkonstruktion

Die Finalsätze mit *damit* kann man in Infinitivkonstruktionen transformieren. Das ist möglich, wenn die Subjekte im Hauptsatz und im Finalsatz identisch sind.

Fünfzehn Schüler aus Kroatien sind nach Deutschland gekommen, damit sie dort an einem dreiwöchigen Sprachkurs teilnehmen.

→ *Fünfzehn Schüler aus Kroatien sind nach Deutschland gekommen, um dort an einem dreiwöchigen Sprachkurs teilzunehmen.*



Slika 2. Objašnjenje tvorbe finalnih infinitivnih rečenica u njemačkom jeziku²

Gornji primjer otvara i pitanje metajezika u nastavi stranih jezika. Naime, stručna terminologija omogućuje opisivanje gramatičkih pojava u stranom jeziku, no ne smije postati sama sebi svrhom. U izboru stručnih termina treba voditi računa o tome koji su termini u nastavnim materijalima kao i koji se termini koriste u nastavi drugih jezika te su učenicima već poznati. O ulozi dobi i općenito spremnosti učenika za razumijevanje gramatike i gramatičkih pravila već je nešto rečeno ranije u tekstu.

Izbor jezika koji se koristi za objašnjavanje gramatičkih pravila vrlo je osjetljivo pitanje. Naime, ne smije se smetnuti s uma činjenica da je u prvom redu važno da učenici shvate gramatičko pravilo kako bi u konačnici mogli njime ovladati. Iz toga proizlazi da kod objašnjavanja gramatičkih pravila, nastavnik i učenici mogu koristiti i materinski jezik. Želeći naglasiti koliko je važno da učenik shvati bit pravila, Ur ističe da gramatiku treba objašnjavati na materinskom jeziku, osim ako su učenici dovoljno vješti da bi mo-

² Preuzeto iz Bagarić Medve i Pon (2012: 198).

gli shvatiti objašnjenja na stranom jeziku, tj. ako su dostigli više razine jezičnog umijeća (usp. Ur 2012: 80).

Osim pitanja materinskog jezika u kontekstu objašnjavanja gramatičkih struktura stranog jezika ne smije se smetnuti s uma ostale strane jezike kojima učenici ovladavaju ili kojima su već ovladali dok uče određeni strani jezik. Naime, istraživanja višejezičnosti upućuju na to da se drugi i svaki sljedeći strani jezik uči drukčije od prethodnoga.

Tako Hufeisen (2003) između ostalog promatra njemački kao drugi strani jezik koji se uči nakon engleskog. Prema njoj, učenik koristi sve njemu poznate jezične resurse kad pokušava ovladavati nekim aspektom njemačkog jezika, pa tako i onime što je naučio u engleskom kao prvom stranom jeziku. Neuner (2003: 16) naglašava da kod ovladavanja drugim i svakim sljedećim stranim jezikom učenik ne počinje od nule. U toj situaciji učenik između ostalog uočava da se kod učenja, razumijevanja i proizvodnje jezika aktivno može koristiti stranim jezikom kojim je već ovladao ili kojim je počeo ovladavati prije trenutnog, pri čemu postoji mogućnost da je razvio i posebne strategije ovladavanja stranim jezikom koje mu nisu bile poznate kad je počeo učiti prethodni strani jezik (usp. Hufeisen 2003: 8).

Istraživanja na području psihologije pamćenja i učenja, psiholingvistike i sl. pokazuju da se nova znanja uspješno pamte ako se integriraju u postojeća (usp. Neuner 2003: 17). I spoznaje iz područja neuroznanosti govore u prilog tome da se svakim sljedećim jezikom ovladava lakše jer se učenik koristi strategijama učenja jezika te postojećim znanjima materinskog i prvog stranog jezika (Didaktische Grundsätze 2008 :3). Učenikov um pokušava novo gradivo povezati s već poznatim činjenicama. Ako to još i potičemo, možemo poboljšati i ubrzati proces učenja (usp. Meißner 2003: 28).

Polazeći od navedenih spoznaja o učenju općenito i o učenju drugog i svakog sljedećeg stranog jezika, može se zaključiti da je svjesnim upućivanjem na sličnosti i razlike moguće ubrzati i pospješiti učenje drugog, trećeg i svakog sljedećeg jezika. Uzimanje u obzir prethodnih stranih jezika za gramatiku je u nastavi važno, i to barem iz dva razloga:

1. učenik poznaje gramatička pravila stranog jezika, ona mogu biti identična ili različita od pravila u sljedećem stranom jeziku te se tako može nadovezati na postojeće znanje
2. učenik je radi učinkovitijeg učenja gramatike stranog jezika koristio određene strategije koje mu u učenju gramatike sljedećeg stranog jezika mogu biti od velike koristi bilo da ih primjenjuje na isti način ili da ih modificira.

Uzimanje u obzir prethodnog stranog jezika otkriva područja u kojima se mogu očekivati problemi odnosno pogreške. Tako učenici njemačkog koji su prethodno učili engleski imaju poteškoće u sljedećim područjima gramatike (Paulina-Panajota 2010: 5-17):

- red riječi u jednostavnoj izjavnoj rečenici s priložnom oznakom na prvom mjestu

- položaj infinitiva u infinitivnoj konstrukciji
- položaj infinitiva u rečenici s modalnim glagolom
- položaj odvojivog dijela glagola i konjugiranog glagola u zavisnoj rečenici
- tvorba komparativa (tvori se pomoću *mehr* umjesto odgovarajućim nastavkom)
- upotreba perfekta (nemogućnost razlikovanja upotrebe njemačkog perfekta i engleskog *Present Perfecta*)
- upotreba člana.

Brojne ideje za aktivnosti kojima bi se poznato znanje koristilo za učinkovitije ovladavanje sljedećim stranim jezikom navodi Paulina-Panajota (2010: 28-44), a neki od udžbenika nude ideje kako u nastavi stranih jezika koristiti postojeće resurse, a to su strani jezici kojima je učenik prije ovladao.³ Navedeni autori bavili su se najviše učenjem njemačkog nakon engleskog. No preporuke i savjeti na odgovarajući su način primjenjivi i na kontekste s nekim drugim jezicima u ulozi prvog i drugog stranog jezika.

5.2. Uvježbavanje

Mogli bismo razlikovati dvije vrste zadataka koje koristimo u ovladavanju gramatikom: kognitivni gramatički zadaci i komunikacijski gramatički zadaci. Prvi su češće dekontekstualizirani ili su oblikovani tako da se u njima tvore iskazi za koje je ponuđen minimalni situacijski kontekst. Cilj je takvih zadataka u prvom redu omogućiti učeniku da uvježba i zapamti tvorbu nove gramatičke strukture. Druga skupina zadataka ima za cilj omogućiti aktivnu upotrebu nove gramatičke strukture u konkretnom situacijskom kontekstu. Komunikacijski gramatički zadaci vrlo su važni jer se ovdje ostvaruje izravna veza između gramatike i jezičnih vještina, odnosno između gramatike i komunikacije.

Ur (1992: 7-9) razlikuje tri vrste gramatičkih zadataka:

1. Zadaci usmjereni gramatičkim oblicima koji se uglavnom ne bave značenjem
2. Zadaci usmjereni razumijevanju i proizvodnji točnih gramatičkih oblika koji se bave značenjem, ali nisu vezani za situacijski kontekst
3. Zadaci usmjereni razumijevanju i proizvodnji značenja u okviru određenog situacijskog konteksta.

U prvu se vrstu zadataka ubrajaju zadaci poput „Uvrsti glagol u prezentu!” ili „Preoblikuj iz aktiva u pasiv!”. Kako se tu radi o rečenicama, odnosno riječima izvan konteksta, ti se zadaci ne odlikuju zanimljivošću, no od velike su koristi za gramatičke oblike kojima učenici teže ovladavaju (npr. pasiv). Stoga treba svakako vrlo brzo prijeći na drugu vrstu, a to su aktivnosti usmjerene izražavanju značenja korištenjem nove strukture. Neki zadaci mogu uključivati i značenje, i to tako da i dalje nemaju opći komunikacijski okvir, ali njihovo rješavanje zahtijeva razumijevanje značenja. Kod trećeg tipa zadataka

3 Između ostaloga, usp. udžbenik za učenje njemačkog jezika *zweite.sprache@DEUTSCH.de*.

naglasak je na proizvodnji ili razumijevanju značenja za izvršenje određenog komunikacijskog problema, odnosno zadovoljavanje komunikacijske potrebe. I ovdje pratimo oblike i značenje strukture, ali komunikacija ostaje u prvom planu.

Govoreći o zadacima u poglavlju o gramatici, Storch (2009: 86–90) navodi zadatke dopunjavanja, formacijske, transformacijske i supstitucijske zadatke.

Zadaci dopunjavanja sadrže rečenice u kojima treba dopisati odgovarajući nastavak ili riječ u odgovarajućem obliku.

U formacijskim je zadacima zadan jezični materijal koji treba iskoristiti za tvorbu rečenice odnosno iskaza. Pritom je potrebno odrediti oblike svih pojedinih riječi te redoslijed njihova pojavljivanja u rečenici. U takvim zadacima, za pojedini glagol treba primjerice poznavati i rekciju.

Kod transformacijskih se zadataka cjelovite rečenice mijenjaju po nekom ključu u nove rečenice. Tako se može aktivna rečenica preoblikovati u pasivnu, izravno pitanje u neizravno, iskazi s imenicama i zamjenicama u jednini mogu se preoblikovati u iskaze u množini, iskazi u 3. licu mogu se preoblikovati u iskaze u 1. licu itd.

Kod supstitucijskih se zadataka za pojedine dijelove rečenice nudi više riječi odnosno izraza te se rečenice tvore odabirom željenih izraza.

Tijekom rada na zadacima, po potrebi i ovisno o gramatičkoj pojavi koja se obrađuje, primjer odnosno rečenica može se prevesti i sa stranog na materinski jezik ili obrnuto kako bi se pokazale sličnosti i razlike (usp. Heyd 1990: 171) tako da i prijevodni zadatak ima svoje mjesto u nastavi gramatike.

S obzirom na mentalne operacije koje se zahtijevaju od učenika, može se govoriti o receptivnim, receptivno-produktivnim i produktivnim zadacima (usp. Cools i Sercu 2006). U receptivne se zadatke ubrajaju primjerice zadaci povezivanja (povezivanje dijelova iskaza, povezivanje rečenice i odgovarajuće slike i sl.), pri čemu se ciljana gramatička struktura javlja u rečenici odnosno tekstu, no učenik ju samostalno ne proizvodi. U receptivno-produktivne se zadatke ubrajaju primjerice zadaci supstitucije i zadaci transformacije, u kojima učenik proizvodi ciljanu gramatičku strukturu, no svi su elementi zadani i unaprijed je poznato koji odgovor učenik treba proizvesti. Zadatkom se pozornost učenika usmjerava na odabrani aspekt, primjerice na tvorbu određenog glagolskog oblika, na položaj određenog elementa u rečenici i sl. U produktivne se zadatke ubrajaju primjerice zadaci formacije u kojima učenik oblikuje odgovor pazeći i na oblik i na smisao iskaza.

Vrste zadataka kakve navodi Storch (v. gore) omogućuju učeniku da se usredotoči na pojedine dimenzije gramatike koju treba naučiti te su dobar temelj za automatizaciju. No ti zadaci ne potiču kreativnost i nisu povezani s autentičnom upotrebom stranog jezika zato što su često oblikovani tako da se u njima pojavljuju dekontekstualizirane rečenice koje jedna s drugom često nisu tematski povezane. Drugim riječima, ti se zadaci

najčešće daju opisati izrazom kognitivni gramatički zadaci. Kako bi se struktura koju su učenici uvježbali uistinu primjereno koristila, potrebno je uz spomenute zadatke za uvježbavanje gramatičkih struktura koristiti i zadatke kojima će se učenici izravnije pripremati za komunikaciju u nekim stvarnim situacijskim kontekstima. Za ilustraciju toga na koji način povezivati gramatičke oblike i situacijski kontekst u kojima se oni koriste, navodimo kako Celce-Murcia i Hilles (1988) spominju tehnike koje se može koristiti u nastavi gramatike: slušanje i reagiranje, pričanje priča, igranje uloga te dramske aktivnosti (v. poglavlje *Vještina govorenja u nastavi stranih jezika* i poglavlje *Dramske tehnike u nastavi stranih jezika: primjer improvizacije*).

Slušanje i reagiranje može se iskoristiti tijekom prezentacije gramatičke strukture i vođene vježbe. Pri tome reagiranje uključuje pokret, crtanje, bojanje, premještanje predmeta, kao i reagiranje usmenim ili pisanim odgovorom. Na taj način učenici imaju priliku povezivati gramatičke oblike i značenja.

Pričanje priča može se iskoristiti da bi se učenici upoznali s novim gramatičkim oblicima u kontekstu (ako se nastavnik odluči za induktivni pristup) ili može poslužiti kako bi se učenicima predočilo nove oblike (ako se nastavnik odluči za analitičko-deduktivni pristup). Pričanje priča omogućuje kontekstualiziranje određene gramatičke pojave, a Celce-Murcia i Hilles (1988) naglašavaju da je upotreba priča uspješna, ako se pri odabiru vodi računa o interesima konkretne skupine učenika, ako se priču priča s puno energije te ako su u pričanje uključeni i učenici. Učenici naime mogu pomoći u stvaranju priče, a mogu preuzeti uloge osoba koje se pojavljuju u priči, s tim da je učinak posebno dobar ako se kao sastavni element priče pojavi pretjerivanje (usp. Celce-Murcia i Hilles 1988: 52) – tada će učenici zapamtiti i priču i strukture koje su pričom ilustrirane. Aktivnost može biti zadana i tako da učenici sami pričaju priču kojoj je nastavnik odredio okvir. Pričanje priča može se iskoristiti u bilo kojoj fazi nastavnog rada, a prednost se priča sastoji u tome što se gramatička struktura koju treba tumačiti ili uvježbati javlja u stvarnom kontekstu.

Igranje uloga i dramske aktivnosti korisne su u nastavi gramatike jer omogućavaju povezivanje oblika i društvenih funkcija. Mogu se upotrijebiti ne samo kad je fokus na jezičnim vještinama, nego i onda kad je u središtu interesa određena gramatička struktura. Ovdje nećemo ulaziti u to na koji način takve aktivnosti utječu na motivaciju i ostale afektivne čimbenike, no između ostaloga navodi se da dramske aktivnosti povećavaju sposobnost govorenja time što povećavaju samopoštovanje (usp. Celce-Murcia i Hilles 1988: 61–62, v. poglavlje *Dramske tehnike u nastavi stranih jezika: primjer improvizacije*).

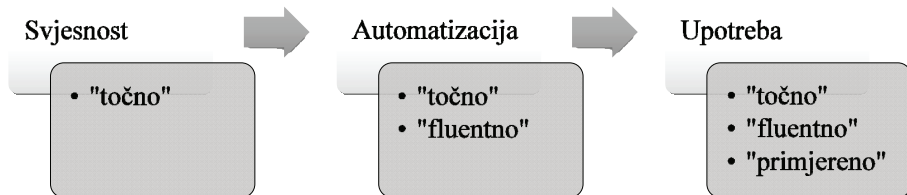
Za povezivanje oblika i značenja mogu se koristiti slike, i to u svim etapama nastave. Veznici, komparacija pridjeva, glagolska vremena, odnosno rečenice samo su neka od područja gramatike koja se mogu uspješno obraditi i uvježbati uz pomoć crteža.

Kod planiranja uvježbavanja određene gramatičke strukture treba voditi računa o **redoslijedu pojedinih zadataka**. Iako je cilj nastave stranog jezika osposobljavanje uče-

nika za komunikaciju na stranom jeziku, zadaci u kojima se slobodno govori ili piše nisu pogodni za početak faze vježbanja jer učenik najprije mora uvježbati tvorbu i upotrebu izdvojenog oblika. Za redoslijed zadataka Storch (2009: 208–209) daje niz uputa:

- Na početku faze vježbanja, rade se zadaci koji se usredotočuju na izdvojeni aspekt gramatičke pojave: samo na tvorbu oblika ili samo na značenje ili funkciju koju neka struktura ima. Vježbe koje traže upotrebu gramatičke strukture doći će kasnije.
- Nekomunikacijski zadaci odnosno zadaci koji se odnose prije svega na sintaksu i jezična sredstva prethode zadacima koji su u svojoj biti komunikacijski.
- Kognitivno zahtjevni zadaci čiji je cilj automatizacija prethode zadacima koji podrazumijevaju višu razinu automatizacije jer su usmjereni na upotrebu i sadržaj.
- Vođeni zadaci prethode zadacima otvorenog tipa.

Kad se govori o učenju gramatike, može se govoriti o svjesnosti, automatizaciji i upotrebi. Ta su tri pojma bitna jer se iz njih izvodi zaključak o redoslijedu pojedinih zadataka u fazi vježbanja. Najprije smo okrenuti prvome, dakle svjesnosti: učenik treba biti svjestan kako se točno tvori i koristi određena struktura. Potom ide automatizacija: učenik treba biti u stanju ne samo znati kako se točno tvori neka struktura, nego mora postići i fluentnost (brzinu) u tvorbi tih oblika. I konačno, upotreba znači ne samo da učenik točno i fluentno proizvodi strukturu, nego i da je zna primjereno upotrijebiti. To znači da je u stanju koristiti strukturu u situacijskom kontekstu koji tu strukturu zahtijeva. Time je proces učenja zaokružen. Prema Storchu (2009), navedeno se može prikazati na sljedeći način.



Slika 3. Prikaz postupnog ovladavanja gramatičkom pojavom u nastavi
(izvor Storch 2009: 208)

Ur (1992: 11–16) navodi čimbenike koji doprinose uspješnom uvježbavanju gramatike.

- Izloženost novoj strukturi prije stvarnog uvježbavanja znači da učenik treba uočiti i shvatiti novu strukturu prije nego što počne uvježbavanje.
- Količina jezika i ponavljanje odnosi se na to da prije samog uvježbavanja učenik treba biti izložen dovoljnom broju primjera, a tijekom uvježbavanja treba proizvesti dovoljan broj primjera kako bi mogao ovladati strukturom.

- Mogućnost postizanja uspjeha znači da zadaci trebaju biti osmišljeni tako da učenici imaju preduvjete da vježbajući novu strukturu proizvode točne odgovore.
- Heterogenost zadatka odnosi se na to da zadatak treba oblikovati tako da se učenici mogu razlikovati po kvantiteti i kvaliteti odgovora koje daju. Tako će vježbati i razvijati svoju jezičnu kompetenciju i slabiji i bolji učenici. Potonji će u pojedinom zadatku dati više odgovora koji će biti složenije strukturirani.
- Podrška učitelja znači da aktivnosti treba planirati i izvoditi tako da učitelj daje potporu, tj. da usmjerava (davanje znaka odobravanja ako je učenik dobro započeo, oblikovanje početka odgovora kako bi učenika ohrabrio da sudjeluje i da govori itd.).
- U vezi postizanja zainteresiranosti učenika, razvijanje ekstrinzične motivacije (npr. učenikovo sudjelovanje i učenje radi ocjene) izvan je utjecaja učitelja. Učitelj treba poticati razvijanje intrinzične motivacije koja mora proizlaziti iz zanimanja učenika za temu zadatka ili zadatka koji treba izvršiti.

Aktivnosti moraju imati jasan cilj te zahtijevati aktivnu jezičnu uporabu (Ur 1992). Što se tiče cilja, za učenike je daleko poticajnije ako postoji nelingvistički cilj (npr. rješavanje problema), a da je lingvistički cilj zadatka tek od drugotne važnosti. U svakom slučaju, učenici u svakom trenutku moraju znati kamo trebaju stići. Aktivna jezična uporaba postiže se zadatkom koji nudi veliku količinu jezika i ponavljanja određene strukture.

Zainteresiranost učenika za aktivno sudjelovanje ovisi o nekoliko čimbenika (Ur 1992: 19–25), u njih se ubrajaju:

- tema, koja im mora zaokupiti pozornost (treba voditi računa o tome da se nude raznolike teme)
- upotreba vizualnih priloga (slika, dijagrama i sl.)
- otvorenost zadatka (zadatak može usmjeravati prema povećanoj upotrebi jedne strukture, no učenik mora biti u stanju samostalno oblikovati sadržaj)
- postojanje informacijskih praznina (u stvarnoj komunikaciji dolazi do razmjene novih ideja između sudionika uslijed informacijskih praznina, te se ugrađivanjem informacijskih praznina u zadatak ostvaruje pozitivan učinak)
- mogućnost uključivanja osobnog iskustva učenika
- ugodna napetost (zadatak ima element igre)
- zabavljanje (aktivnosti koje u estetskom smislu nude užitek/zabavu, npr. slušanje priče, gledanje filma)
- igranje uloga.

Zadaci moraju biti raznovrsni, a ta raznovrsnost ovdje podrazumijeva da se – kako je gore spomenuto – pokriju razni aspekti gramatičke pojave, a ne samo oblik, da su zadaci umetnuti u različite situacijske kontekste, da je zastupljeno i usmeno i pisano rješavanje zadataka, dakle da se učenici aktiviraju na razne načine (usp. Ur 1992: 32).

Razmatrajući pitanje kako nastavnik može provjeriti učinkovitost zadataka koje koristi, Newby (2014a: 28, 2014b: 10) nudi niz kriterija. Pojednostavljeno, može se govoriti da je vježbanje najvjerojatnije učinkovitije ako ga obilježava kontekstualizacija, osobna uključenost učenika, kompleksno kodiranje, interakcija te usmjerenost na izvršenje određenog kognitivnog zadatka. Što to točno znači? Zadatak treba biti uklopljen u jasan kontekst ili treba poticati na kontekstualizaciju tako što će učenik zamišljati određeni kontekst. Osobna uključenost znači da zadatak omogućuje učeniku proizvodnju iskaza o tome što on misli o nekoj temi ili kako on postupa u nekoj situaciji. Kompleksno se kodiranje odnosi na to da zadaci moraju zahtijevati više od samog umetanja riječi koja nedostaje u točnom obliku. Potrebno je da se traži i odabir vokabulara te da se mora dovršiti cjelovite iskaze. Učeničovo socijalno okruženje utječe na učenje općenito, tako da je važno i da zadaci u kontekstu učenja gramatike uključuju interakciju između učenika. Ovdje je bitan element taj da se od vršnjaka uči na poseban način te da i u učenju gramatike treba koristiti dobrobit interakcije i učenja koje se tada odvija. Uz proizvodnju točnih iskaza, učenje je učinkovitije ako se odvija i izvršenje smislenog kognitivnog zadatka. Ukratko, učinkovitost zadataka koji se koriste radi ovladavanja određenom gramatičkom pojavom veća je ako korišteni zadaci skupno imaju navedena obilježja.

Brojni učenici doživljavaju gramatiku kao nešto dosadno, a neki je se i boje. Strah zasigurno ima veze s negativnim iskustvom učenika, s njihovim problemima sa shvaćanjem i ovladavanjem gramatikom. Stoga ne čudi kad Ur (1992), govoreći o zadacima za uvježbavanje gramatike, naglašava da bi zadaci trebali učeniku omogućiti osjećaj uspjeha. Zadaci, i to posebno oni koji neposredno slijede nakon objašnjavanja gramatičkih pravila, trebali bi biti zadani tako da učenik doživljava uspjeh, tj. da su iskazi na stranom jeziku koje učenik proizvodi točni. Vježbanje se odvija kad učenik proizvodi niz iskaza na stranom jeziku koji sadrže ciljanu strukturu. Ako bi aktivnost bila postavljena tako da kod učenika potiče proizvodnju velikog broja gramatički netočnih iskaza, onda smo prema Ur napravili zadatak za ispitivanje, a ne za uvježbavanje gramatike.

U učenikovo govornoj i pisanoj produkciji mogu se pojaviti greške. Stav prema greškama prije je bio negativan jer se smatralo da je greška u primjeni nekog gramatičkog pravila znak da učenik nije ovladao tim pravilom. Danas se na grešku ne gleda negativno, nego se smatra da je greška povratna informacija o procesu učenja stranog jezika. Naime, u kontekstu učenja govori se o međujeziku – sustavu koji se razvija u umu učenika i koji ne odgovara sustavu jezika koji se uči, nego mu se u procesu učenja polako približava. Greške su u tom kontekstu informacija o tome kako izgleda taj međujezik učenika. Učenik stvara pretpostavke o tome kako funkcionira jezični sustav stranog jezika te koristeći strani jezik provjerava točnost svojih pretpostavki. Greške su dakle vidljivi pokazatelj procesa učenja te su neizbježne (Ellis 2002b: 22).

Što se tiče pitanja kako reagirati na gramatičke greške učenika, osnovno što se u literaturi može pročitati jest da učitelj treba odmah ispraviti greške koje učenici naprave u gramatičkim zadacima. S druge strane, greške koje se javljaju u slobodnom, spontanom

usmenom izražavanju neće biti nužno odmah ispraviti tijekom izvođenja zadatka, nego tek poslije. Učitelj treba evidentirati takve greške te s obzirom na ustanovljena područja i brojnost određenih grešaka pronaći način kako na njih reagirati. Ovisno o tome javlja li se netočan oblik i struktura kod cijele skupine ili ne, sustavno ili ne itd., učitelj može prirediti dodatne zadatke za uvježbavanje, a može se čak odlučiti i za ponovno tumačenje određene gramatičke pojave.

Ovdje svakako treba naglasiti da se greške mogu javiti i zbog psiholoških obilježja procesa učenja jezika. Naime, ponekad se može uočiti kako učenik nakon uvođenja i uvježbavanja nove gramatičke strukture tu strukturu koristi točno, nakon čega nastupi razdoblje u kojemu se mogu javiti greške kao da se učenik nikad nije upoznao s tom strukturom. No nakon nekog vremena, učenik opet počinje točno koristiti tu gramatičku strukturu. Ovdje se radi o tome da učenje novih gramatičkih struktura dovodi do promjena u već spomenutom međujeziku učenika jer dolazi do „restrukturiranja sustava” (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 85–86). Dok restrukturiranje sustava ne završi, tj. dok se novo znanje o gramatičkim strukturama ne integrira s postojećim, mogu se javljati greške koje nisu posljedica nepoznavanja gramatičkog pravila ili nesposobnosti njegove primjene, nego posljedica psiholoških obilježja učenja jezika (detaljnije v. u poglavlju *Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika*).

6. Zaključak

Cilj je nastave stranog jezika osposobiti učenika za komunikaciju na tom jeziku. Za ostvarivanje tog cilja nastavnik i učenici raspolažu ograničenim resursima, a to se prije svega odnosi na vrijeme, tj. na godišnji fond nastavnih sati. Kako bi ovladavanje stranim jezikom u tim uvjetima bilo uspješno, nužno je sustavno uvođenje i uvježbavanje gramatičkih struktura koje između ostalog uzima u obzir i dob i predznanje učenika. Ovladavanje gramatičkim pravilima učeniku omogućuje uspješno razumijevanje i proizvodnju niza iskaza u stranom jeziku koji se temelje na tim pravilima. Kako bi učenik uspješno ovladao gramatikom i kako bi gramatika u nastavi uistinu doprinosila razvoju učenikove sposobnosti komunikacije na stranom jeziku, poučavanje gramatike mora se odvijati u skladu s određenim načelima. U ovom su poglavlju obrađeni bitni aspekti tako zamišljene gramatike u nastavi stranih jezika.

Literatura

- Bagarić Medve, Vesna i Pon, Leonard (2012). *Kochbuch der deutschen Grammatik 2*. Filozofski fakultet Osijek.
- Biber, Douglas, Conrad, Susan i Leech, Geoffrey (2002). *Longman Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Pearson ESL.
- Celce-Murcia, Marianne i Hilles, Sharon (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press.

- Cools, Dorien i Sercu, Lies (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 20 str.
- Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule – Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS. (2008). www.passepartout-sprachen.ch (20. 2. 2019.).
- Diehl, Erika, Christen, Helen, Leuenberger, Sandra, Pelvat, Isabelle i Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht. Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Niemeyer.
- Ellis, Rod (2000). *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.
- Ellis, Rod (2002a). Methodological options in grammar teaching materials. U Hinkel, Eli i Fotos, Sandra (ur.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. LEA, 155–180.
- Ellis, Rod (2002b). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. U Hinkel, Eli i Fotos, Sandra (ur.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. LEA, 17–34.
- Ellis, Rod (2008). Principles of Instructed Second Language Acquisition. *CALdigest* 2008, 1–6.
- Funk, Herman i Koenig, Michael (1995). *Grammatik lehren und lernen*. Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard i Buscha, Joachim (2017). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Ernst Klett Sprachen.
- Heyd, Gertraude (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Diesterweg.
- Hering, Axel, Matussek, Magdalena i Perlmann-Balme, Michaela (2002). em *Übungsgrammatik. Lehr- und Übungsbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag.
- Hinkel, Eli i Fotos, Sandra (2002). From Theory to Practice: A Teacher's View. U Hinkel, Eli i Fotos, Sandra (ur.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. LEA, 1–12.
- Horvat, Martina (2011). *Build up Your Grammar*. Školska knjiga.
- Hufeisen, Britta (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. U Hufeisen, Britta i Gerhard Neuner (ur.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Europarat, 7–11.
- Košuta, Nataša (2018). *Deutsch lernen so einfach geht's! - ilustrirana gramatika njemačkog jezika*. Školska knjiga.
- Larsen-Freeman, Diane (2009). Teaching and testing grammar. U Long, Michael H. i Doughty, Catherine J. (ur.), *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell, 518–542.
- Larsen-Freeman, Diane (2014). Teaching grammar. U Celce-Murcia, M., Brinton, D. i Snow, M. A. (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. izdanje). National Geographic Learning, 256–270.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Meißner, Franz-Joseph (2003). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick*. U Neuner, Gerhard i Koithan, Ute (ur.), *Tagungsdokumentation 2003, Internationales*

- Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache*. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ 27. – 29. juni 2003., Universität Kassel, 23–41.
- Neuner, Gerhard (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. U Hufeisen, Britta i Neuner, Gerhard (ur.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Europarat, 13–34.
- Newby, David (2014a). Harmonising the teaching and learning of grammar: A Cognitive + Communicative approach. Comano: Fondazione Lingue e Culture, *Babylonia*, 2(14), 23–29.
- Newby, D. (2014b). Do grammar exercises help? Assessing the effectiveness of grammar pedagogy. U Haase, C. i Orlova, N. (ur.), *ELT: Harmony and Diversity*. Cambridge Scholars Publishing, 3–16.
- Paulina-Panajota, Spiropoulou (2000). Fehler im Tertiärsprachenunterricht. <https://docplayer.org/8272402-Fehler-im-tertiaersprachenunterricht.html>. (13. 8. 2018.).
- Pavičić Takač, Višnja i Bagarić Medve, Vesna (2013). *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Filozofski fakultet Osijek.
- Piaget, Jean (1977). *The Language and Thought of the Child*. Harcourt Brace.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003). Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *gfl-journal* 2, 1–30.
- Rösler, Dietmar (2015). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. J. B. Metzler.
- Savage, K. Lynn, Bitterlin, Gretchen i Price, Donna (2010). *Grammar Matters. Teaching Grammar in Adult ESL Programs*. Cambridge University Press.
- Storch, Günther (2009). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. W. Fink.
- Swan, Michael i Walter, Catherine (2011). *Oxford English Grammar Course Basic*. Oxford University Press.
- Ur, Penny (1992). *Grammar Practice Activities*. Cambridge University Press.
- Ur, Penny (2012). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Widodo, Handoyo Puji (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 122–141.
- Zimmermann, Günther i Wißner-Kurzawa, Elke (1985). Zur Optimierung von grammatikalischen Texten im Französischunterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. U Zimmermann, Günther i Wißner-Kurzawa, Elke (ur.), *Grammatik. Lehren – lernen – selbstlernen*. Max Hueber Verlag, 66–100.

RAZVOJ MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Ivana Šarić Šokčević i Milica Sabo

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti mjesto međukulturne kompetencije u ovladavanju stranim jezicima
- opisati pristupe usmjerene na razvoj međukulturne kompetencije
- odabrati relevantne sadržaje, teme i materijale za razvoj međukulturne kompetencije
- opisati postupak modeliranja zadataka kojima je cilj razvoj međukulturne kompetencije

1. Uvod

Jezik kao sredstvo komunikacije usko se veže uz kulturu neke zemlje. U nastavi se stranih jezika područje koje se bavi ovom domenom na engleskom naziva *cultural studies*, na njemačkom *Landeskunde*, a na hrvatskom kulturoznanstvo. Postoje i neki drugi termini koji se vežu za područje elemenata kulture (npr. na njemačkom *Landeswissenschaften*, *Deutschlandstudien*, *Leutekunde*, *Kulturstudien*, *interkulturelles Lernen*, a na engleskom *civilisation*, *cultural studies*, *area studies*), no u suštini se iza tih termina kriju bliski ili čak vrlo različiti pristupi koji se olako proizvoljno koriste kao istoznačnice. Uporaba tih različitih termina često dovodi do jednodimenzionalnog shvaćanja tog vrlo kompleksnog područja.

Prema mnogim teoretičarima, elementi kulture vrlo su bitna sastavnica učenja i usvajanja stranih jezika, a ovladavanje tom sastavnicom vodi k ostvarivanju važnog cilja učenja stranih jezika – međukulturne kompetencije (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*). Sadržaji koji se vežu uz područje razvoja međukulturne kompetencije vrlo su kompleksni te obuhvaćaju širok raspon tema i podtema koje su važan čimbenik razvoja komunikacijske kompetencije.

U ovom se poglavlju prvo kratko osvrćemo na mjesto međukulturne kompetencije u ovladavanju stranim jezicima nakon čega slijedi prikaz pristupa usmjerenih na razvoj međukulturne kompetencije. Poseban se naglasak u poglavlju stavlja na raspravu o relevantnim sadržajima, temama i materijalima za razvoj međukulturne kompetencije te način modeliranja zadataka kojima je cilj razvoj međukulturne kompetencije.

2. Mjesto međukulturne kompetencije u ovladavanju stranim jezicima

Poučavanje stranih jezika danas je, kao što se ističe na više mjesta u ovoj knjizi, usredotočeno na razvijanje komunikacijske kompetencije, tj. komunikacijskih jezičnih znanja, sposobnosti i vještina, a time i na razvoj međukulturne kompetencije čije se mjesto posebno ističe u suvremenim kurikulumima. Tako se pojam „međukulturne komunikacijske kompetencije”, koji je uveo Byram (1997), javlja u novom *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) u Hrvatskoj na temelju kojeg su doneseni kurikuli za pojedine strane jezike kao nastavne predmete u osnovnim školama i gimnazijama te u srednjim školama¹. U tim je kurikulumima međukulturna komunikacijska kompetencija naziv jedne od triju domena kurikula u okviru koje se posebno ističe međukulturnost koju autori kurikula opisuju kao „razumijevanje i komuniciranje među govornicima” određenog stranog jezika koji su „različitoga kulturnog podrijetla” (usp. *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* 2019: 9). Međukulturnost doprinosi i razvoju „učenikove svijesti o sebi kao pojedincu i društvenom biću zainteresiranom za upoznavanje različitosti i učenje o njima” (isto). U *Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) navode se i odgojno-obrazovni ishodi koji osiguravaju razvoj i stjecanje međukulturne komunikacijske kompetencije:

„Ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda unutar ove domene učenik postaje međukulturno kompetentan što znači da je:

- sposoban objektivno sagledati sličnosti i razlike među kulturama
- sposoban učinkovito i primjereno kontekstu komunicirati s izvornim i neizvornim govornicima njemačkoga jezika, što dovodi do uvažavanja sugovornika različitih kulturnih identiteta i izgrađivanja skladnih međukulturnih odnosa
- empatičan, prilagodljiv i otvoren za razumijevanje, prihvaćanje i uvažavanje govornika njemačkoga jezika i njihove kulture” (isto: 10).

Na temelju navedenog možemo zaključiti da je međukulturna (komunikacijska) kompetencija prepoznata kao jedna od ključnih kompetencija u razvijanju učenikove sposobnosti komuniciranja ne samo na stranom nego i na materinskom jeziku jer se razvojem te kompetencije pomaže učeniku „odbaciti predrasude i osnažuje ga u sprečavanju diskriminacije (...) te doprinosi razumijevanju, proširivanju i produbljivanju učenikova pogleda na svijet, što mu omogućuje uspješno sudjelovanje u užoj i široj zajednici” (isto: 9).

¹ Pojedinačni kurikuli za nastavne predmete Engleski jezik, Njemački jezik, Talijanski jezik i Francuski jezik dostupni su na službenim mrežnim stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja preko sljedeće poveznice: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/53>.

Međukulturna kompetencija, međukulturni pristup i međukulturno učenje predmet su i recentnih teorijskih rasprava i istraživanja primijenjenih lingvisti i u Hrvatskoj (npr. Petravić 2016, Šenjug Golub 2014) i u ostatku svijeta (na engleskom govornom području npr. Byram 1997, 2002, 2008; na njemačkom govornom području npr. Knapp 2008, Knapp-Potthoff 1997). U okviru implikacija tih istraživanja, Byram i sur. (2002) ističu sljedeće zadaće učitelja i nastavnika stranog jezika:

„(...) razvijanje međukulturne kompetencije kao i jezične kompetencije kod učenika; pripremanje učenika na interakciju s ljudima drugih kultura; omogućavanje učenicima da razumiju i prihvaćaju ljude drugih kultura i pojedinaca s bitno različitim perspektivama, vrijednostima i ponašanjima; i pomoć učenicima kako bi shvatili kako su takve interakcije obogaćujuće iskustvo.” (Byram i sur. 2002: 22)

Uključivanje različitih pristupa u obradi elemenata kulture te odabir glotodidaktički i metodički prihvatljivih i svrhovitih postupaka s naglaskom na odabir tema, sadržaja, aktivnosti i zadataka, može uvelike doprinijeti učinkovitijem razvoju međukulturne kompetencije.

3. Pristupi usmjereni na razvoj međukulturne kompetencije

Pristupi poučavanju elemenata kulture u nastavi stranih jezika dijele se prema Pauldrachu (1992) na kognitivni, komunikacijski te međukulturni pristup. U središtu pozornosti **kognitivnog pristupa** stoje sadržaji koji su vezani za činjenično znanje o ciljnoj kulturi, preciznije rečeno, za faktografske informacije o ciljnoj zemlji i njezinim osobitostima – geografskom položaju, povijesti, političkom uređenju, kulturi, znanosti, umjetnosti, ljudima. Ovaj je pristup često kritiziran (usp. Weimann i Hosch 1993: 515) jer je enciklopedijski orijentiran te time nema dovoljno jaku poveznicu s nastavom koja bi trebala biti usmjerena k učeniku i njegovim potrebama. Nadalje, kognitivni pristup dodatno potiče stvaranje stereotipa te kako mu nedostaje, prije svega, praktična primjena za određenu komunikacijsku svrhu. **Komunikacijski pristup** koji se razvio iz kognitivno orijentiranog pristupa preuzima sve sadržaje obuhvaćene tim pristupom, no posebnu pozornost pridaje komunikacijskim jezičnim strukturama koje se upotrebljavaju u autentičnoj svakodnevnoj komunikaciji. Komunikacijski je pristup, dakle, usmjeren k osposobljavanju govornika za uspješnu i primjerenu komunikaciju u svakodnevnoj stvarnosti ciljne zemlje. Biechele i Padrós (1999: 38) ističu da su kontekst jezičnog izričaja, „situacija, izvanjezična i parajezična sredstva kao što su mimika, geste, intonacija, jačina glasa – jezično djelovanje” od ključne važnosti u ovom pristupu. Shodno tome, primjeri sadržaja koji ga obilježavaju jesu izricanje pozdrava, pitanja i odgovora, izražavanje uljudnosti, molbi, želja itd. Ipak, prema Weimannu i Hoschu (1993: 515), i komunikacijski pristup ima brojne nedostatke među kojima posebno ističu da se tim pristupom također potiče univerzalno, uopćeno prikazivanje strane/ciljne kulture i stvarnosti pri čemu dolazi do banaliziranja i reduciranja elemenata kulture i civilizacije samo na

određene govorne situacije i s njima povezane govorne činove što dovodi do svojevrnog jednoobraznog oponašanja stranog ponašanja koje može pospješiti razvoj stereotipa i predrasuda o ciljnoj kulturi. Ključna zamjerka ovom pristupu jest da je previše usredotočen na stranu kulturu, a da pri tome ne uključuje i kulturološke sheme učenika stranog jezika. Polaznje od vlastite kulture i shvaćanje vlastita identiteta sa svrhom prepoznavanja i razumijevanja drugoga i drugih te viđenje i tuđe, strane kulture jest ono što tom pristupu nedostaje, a što je jedna od najvažnijih komponenti međukulturnog pristupa. **Međukulturni pristup** obuhvaća i kognitivni i komunikacijski koncept jer sadržajno preuzima sve bitne značajke dvaju prethodnih pristupa, no u središte stavlja kontakt i raspravu sa stranom kulturom, traži dodire među kulturama i kritički prenosi predodžbe o kulturnim vrijednostima i normama. Nadalje, usredotočava se na prenošenje znanja o specifičnim kulturološkim situacijama koja učenici stranog jezika trebaju kako bi na odgovarajući način i u skladu s načelima međukulturne kompetencije jezično djelovali u određenom komunikacijskom trenutku.

Pauldrachova (1992) podjela inače slijedi razvoj pristupa poučavanju stranih jezika, i to kognitivnog zaokreta u 70-im godinama prošlog stoljeća, komunikacijskog pristupa u 80-im godinama te razvoja međukulturnosti uz komunikacijski pristup poučavanju stranih jezika od 90-ih godina. Takvim se razvojem pristupa poučavanju jezika prešlo s eksplicitnog načina poučavanja elemenata kulture na njihovo implicitno pojavljivanje u nastavi stranih jezika (usp. Koreik 2016: 163). S tim u vezi poznat je i često istican slogan: „jezik je kultura, kultura je jezik” (Krumm 1998: 524).

Iako su kognitivni, komunikacijski i međukulturni pristup i danas relevantni pristupi kada je riječ o poučavanju elemenata kulture u nastavi stranih jezika, u raspravama o tome kako poučavati i integrirati elemente kulture u skladu s glotodidaktičkim i metodičkim načelima često se ističe kako, zapravo, još uvijek ne postoje jasno razrađeni pristupi poučavanja elemenata kulture. Na te je rasprave zasigurno utjecao razvoj koncepta međukulturne kompetencije od kraja 1990-ih do danas (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*). Tako Zeuner (2009) i Byram i sur. (2002) smatraju da se u suvremenoj nastavi stranih jezika trebaju primjenjivati oni pristupi koji su primjereni i učinkoviti u komunikacijski usmjerenoj nastavi jer elementi kulture trebaju biti integrirani u nastavni proces, a ne izdvojene nastavne cjeline kao što je to nekad bilo. Drugim riječima, elementi kulture trebaju biti integrirani u rad na vokabularu, vježbe za razvijanje vještine čitanja i slušanja s razumijevanjem, govorenja te pisanja. Implicitno integriranje elemenata kulture u neposredni nastavni proces predstavlja važan doprinos razvijanju opće komunikacijske kompetencije, ali i međukulturne kompetencije. Zeuner (2009) citirajući Krumma (1992: 19) navodi nekoliko specifičnih metodičkih načela koji mogu doprinijeti razvijanju međukulturne kompetencije.

- a) Ciljano usmjeravanje k opažanju i senzibilizaciji vlastitog kulturološkog određenja
- b) Svjesna usporedba vlastitog kulturološkog određenja i manifestacija s kulturološkim manifestacijama zemalja njemačkog govornog područja...

- c) Istraživanje značenja i njihovo slaganje u cjelovitu sliku/mozaik...
- d) Sakupljanje kulturološko kontrastivnih iskustava: vlastita iskustva...
- e) Aktiviranje predznanja: umne mape... (Zeuner 2009: 56–57).

Slično razmišljaju i Byram i sur. (2002: 20) koji navode da „promicanje međukulturne dimenzije zahtijeva okvir za realizaciju postupaka unutar učionice koji bi dozvolili izričaj i prepoznavanje kulturnih razlika. Ti bi postupci trebali biti utemeljeni na ljudskim pravima.” Nadalje smatraju da je osnovna zadaća međukulturne dimenzije ciljano usmjeravanje učenika k sadržajima koji bi im omogućili da o međukulturnoj dimenziji uče međusobno te od nastavnika i na taj način uspoređuju vlastiti kulturni kontekst s kulturnim kontekstom govornika čiji jezik uče.

Krumm (1992 u Zeuner 2009: 60–61) kao ključni pojam, koji je još uvijek općeprihvaćen u području međukulturnog učenja, navodi „susrete”. Pri tome ne misli samo na susrete uživo nego su time obuhvaćeni i svi drugi dostupni načini (simulacije, tekstovi, udžbenici itd.) kojima može doći do upoznavanja ciljne kulture. K tome, navodi tri po njemu ključna pristupa: 1) pristup preko jezika, 2) pristup preko ljudi i djelovanja, 3) pristup preko egzemplarnih manifestacija, tj. otkrivanje onih institucijskih, povijesnih i kulturnih suodnosa koji čine kulturu svakodnevnice (usp. Zeuner 2009: 60–61). Svi se ovi pristupi ostvaruju u radu s vokabularom na određene teme koje su relevantne ciljanoj skupini učenika pri čitanju i slušanju s razumijevanjem, dakle, u različitim aktivnostima u nastavi stranih jezika.

U prvom pristupu, pristupu koji se ostvaruje preko jezika, rad je usmjeren k preispitivanju i propitkivanju značenja metakomunikacije te komunikacijske namjere i jezične realizacije. Taj se pristup, dakle, temelji na radu s vokabularom te radu s pisanim i slušnim tekstovima. Kao primjer Zeuner (isto) navodi rad na tekstu u kojem se opisuje situacija (npr. osoba opisuje uobičajena događanja u jednom kafiću) vezana za svakodnevicu strane kulture. Zeuner (isto) ističe da pri radu na razumijevanju teksta nije cilj ostati samo na površini teksta nego je bitno učenicima osvijestiti činjenicu da postoje informacije koje se kriju ispod površine teksta, a nositelji su bitnih kulturoloških informacija. Uporaba određenog vokabulara, specifičnih gramatičkih konstrukcija (npr. aktiv/pasiv, uporaba osobnih zamjenica, poredak riječi u rečenici i sl.) ili način podjele teksta mogu upućivati na specifične kulturološke informacije, iako one pri primarnoj obradi teksta nisu dolazile do izražaja. Nastavnik prvo treba osigurati osnovno razumijevanje teksta kako bi onda učenike smisljeno koncipiranim dodatnim pitanjima naveo na razmišljanje o drugim kulturnim perspektivama koje se kriju iza osnovnih informacija u tekstu (npr. specifičan opis neke sporedne situacije u tekstu, subjektivan opis neke osobe iz teksta, opis nekog mjesta ili nekog običaja). Može se raditi o opisima ljudi, situacija, događaja koji se na prvi pogled čak mogu činiti manje relevantnim za razumijevanje teksta, a kod učenika mogu stvoriti sliku o nekoj kulturnoj pojavnosti. Nastavnik na ovaj način preuzima važnu ulogu o osvještavanju učenika za potrebu „čitanja između redaka” te filtriranja određenih (nekada možda i skrivenih) relevantnih kulturnih informacija u tekstu.

U drugom je pristupu, pristupu preko ljudi i djelovanja, naglasak na poučavanju usmjerenom na djelovanje i projektnu nastavu. Posebno se ističe važnost izvanučioničke i projektne nastave u obradi elemenata kulture i civilizacije u suvremenoj nastavi stranih jezika. Izvanučionička se nastava kao poseban oblik nastave može provoditi različitim aktivnostima, npr. posjetima muzeju, kazališnim predstavama na stranom jeziku te drugim kulturnim programima, što može pridonijeti razvoju međukulturne svjesnosti pa tako i međukulturne kompetencije. Projektna se nastava također pokazala učinkovitom u obradi elemenata kulture i civilizacije u nastavi stranih jezika, bez obzira na to radi li se o projektnoj nastavi koja se odvija u sklopu redovne nastave ili se radi o projektnoj nastavi koja se održava u sklopu izvannastavnih aktivnosti (npr. za Dan škole ili sl.). Nekada se sadržaji vezani za elemente kulture i civilizacije mogu povezati s drugim predmetima (npr. materinskim jezikom, povijesti, geografijom, građanskim odgojem itd.) te ta međupredmetna spona između ciljnih sadržaja može uvelike pridonijeti zajedničkom cilju – razvijanju međukulturne kompetencije (usp. Petravić 2016). Tako se često nastavnici stranih jezika i nastavnici povijesti u srednjim školama udružuju kako bi se zajednički i iz više perspektiva bavili temama vezanima za II. svjetski rat, nastavnici se stranog jezika udružuju međusobno kako bi obilježili Europski dan jezika i slično. Naposljetku, naglasiti treba i mogućnosti sudjelovanja u projektima na različitim razinama za koje postoji mogućnost financiranja iz različitih izvora, a koji također doprinose razvijanju međukulturne kompetencije. To prije svega obuhvaća projekte koje sufinancira Europska unija (npr. preko Agencije za mobilnost i EU-fondova, preko programa škola ambasadorica Europskog parlamenta²) te druge digitalne platforme (npr. E-Twinning³ i Border Jumping Program organizacije Centropa⁴ koja se bavi očuvanjem židovske kulture i nasljeđa itd.). Takvi projekti nude mogućnost povezivanja učenika diljem Europe i svijeta u svrhu upoznavanja, poštivanja i uvažavanja druge i drugačije, vlastite i ciljne kulture, običaja, osjećaja, stavova, različitosti, pri čemu se promiče osuđivanje svakog oblika diskriminacije i propagira inkluzivno, tolerantno i progresivno ponašanje učenika.

Treći se pristup, pristup preko egzemplarnih manifestacija, opisuje kao otkrivanje institucijskih, povijesnih i kulturnih suodnosa koji čine kulturu svakodnevice. Ono što se u praktičnom smislu podrazumijeva pod ovim pristupom veže se uz stvaranje određenih asocijacija kod učenika koje oni povezuju s određenim pojmovima ciljne kulture. Tako Zeuner (isto) smatra da je zadatak ovog pristupa učenicima kroz autentične tekstove i prezentaciju slika ponuditi kulturno raznolik unos kako bi ga oni mogli povezati s drugim relevantnim sadržajima te tako slagati mozaik vezan za neki kulturološki važan pojam i temu o ciljnoj kulturi. Kao primjer navodi njemački pojam „die Mauer” (hrv. *zid*, engl. *the wall*). Učenicima treba dati što više raznolikog i kvalitetnog unosa o navedenoj riječi kako bi oni, uz kvalitetnu povratnu informaciju nastavnika, mogli ko-

2 http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/information_offices.html.

3 <https://www.etwinning.net/hr/pub/index.htm>.

4 <https://www.centropa.org/border-jumping>.

gnitivno obraditi značenje te riječi u kulturnom kontekstu ciljnog jezika, u ovom slučaju njemačkog kao stranog jezika. Kao jedan od primjera za bolje razumijevanje ovog pristupa može poslužiti i jedan primjer iz domene pluricentričnosti jezika. Tako možemo npr. navesti englesku kraljicu Elizabetu II. čije će spominjanje u različitim područjima engleskog govornog područja zasigurno izazvati različite asocijacije. Dakle, bitno je učenicima prezentirati potpunu sliku o nekom pojmu, nekoj pojavnosti, nekoj manifestaciji kako bi oni mogli razvijati potpunu, a ne samo jednoličnu sliku o kulturnoj važnosti tog pojma, pojavnosti, manifestacije. Drugim riječima, ovakva znanja o egzemplarnim manifestacijama također moraju biti dio obrade elemenata kulture i civilizacije kako bi učenici određene kulturološki složene pojmove mogli shvatiti te razumjeti njihovo značenje u različitim kontekstima. Kako bi se ostvario taj cilj, slijed koraka pri obradi nastavnih sadržaja treba biti pravilan, što je važno i u drugim pristupima. Dakle, bitno je prvo primjerenim aktivnostima osigurati aktiviranje učenikovih predznanja o elementima kulture i civilizacije kako bi učenici bili kognitivno spremni primiti nove informacije te mogli anticipirati sadržaj koji slijedi. Nadalje, potrebno je nakon rada na tekstovnom ili slikovnom materijalu posebno obratiti pozornost na ispravno shvaćanje i procesiranje bitnih međukulturnih informacija kako ne bi došlo do produblivanja stereotipa ili krivog tumačenja predstavljene kulturne situacije ili događaja. Nakon čitanja, slušanja ili rada sa slikom, svakako je potrebno pomoću produktivnih zadataka pokušati utvrditi obrađene sadržaje. Ključnu ulogu, dakako, ponovno igra nastavnik koji treba osigurati razumijevanje često osjetljivog, međukulturnog sadržaja.

Zeuner (2009: 79) navodi još jedan pristup koji smatra nadređenim navedenim Krummovim metodičkim pristupima pa se stoga može primijeniti unutar svakog od ovih triju pristupa. Naglasak se u tom pristupu stavlja na rad sa stereotipima i predrasudama te s usporedbama vlastite i ciljne kulture kao metodom međukulturnog učenja jer se oba načina rada mogu primijeniti već u najranijoj dobi. Rad sa stereotipima mnogi (Weimann i Hosch 1993; Majjala 2010) smatraju područjem koje je prijeko potrebno tematizirati kako bi se mogući stereotipi i predrasude smanjili. Tako i Byram i sur. (2002: 22) ističu kako se „stereotipi i predrasude temelje više na osjećajima nego na razumu” te stoga smatraju ključnim omogućiti učenicima da istražuju osjećaje i misli te koncepte koji stoje iza tih osjećaja. Pri tome nastavnik treba stalno voditi računa o tome da „takve rasprave budu produktivne a ne destruktivne” (Byram i sur. 2002: 22). Nadalje navode kako udžbenici mogu sadržavati, primjerice, stereotipe i tako (nenamjerno) potencirati predrasude kao što su one vezane za etničke manjine. Smatraju da takvim prikrivenim stereotipima treba pristupiti razvijanjem sposobnosti kritičke diskursne analize te kritičke kulturne svjesnosti kod učenika. Za ilustraciju načina na koji treba pristupiti takvim sadržajima, navedeni autori navode tekstove koji se bave i danas aktualnom tematikom migranata. Tako bi učenici mogli primjerice istražiti određeni tekst (ili više njih) na temu migranata vodeći se nekima od sljedećih jezičnih i stilističkih kriterija: izvori, perspektive, argumenti; vokabular, konotacije, sinonimi koji se koriste za riječ „migrant”, metafore itd.

Jedan je od metodičkih pristupa koji se vežu uz pojam elemenata kulture i civilizacije i kultura sjećanja kao dio nastave stranog jezika. Kultura sjećanja proizlazi iz znanstvene discipline povijesti te tako stvara sponu između stvarnog svijeta, prošlog i sadašnjeg, aktualnog, što je u nastavi stranih jezika važna komponenta koja sadržaje čini autentičnima. Uzimajući u obzir donedavna te aktualna povijesna događanja, teme vezane za kulturu sjećanja smatraju se sve relevantnijima i učinkovitijima u razvijanju međukulturne tolerancije, podizanju svijesti o vlastitoj kulturi. One doprinose tome da učenici kognitivno i afektivno razumiju vlastitu kulturu u suodnosu s ciljnom kulturom i obrnuto. Tako se i u aktualnim predmetnim kurikulumima za strane jezike u osnovnoj i srednjim školama posebno naglašava:

„(r)azvoj međukulturne komunikacijske kompetencije pomaže učeniku odbaciti predrasude i osnažuje ga u sprečavanju diskriminacije i nenasilnom rješavanju sukoba te doprinosi razumijevanju, proširivanju i produblivanju učenikova pogleda na svijet, što mu omogućuje uspješno sudjelovanje u užoj i široj zajednici, u stvarnome i digitalnome okružju te povećava mogućnosti za mobilnost i zapošljivost.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* 2019: 10)

4. Relevantni sadržaji, teme i materijali za razvoj međukulturne kompetencije

Vrlo je širok raspon različitih tema, sadržaja i pratećih nastavnih materijala pomoću kojih se mogu uvoditi i obrađivati elementi kulture ciljnog jezika. Ključnu ulogu u tome imaju relevantni sadržaji. Moglo bi se reći da su relevantni i poželjni svi oni sadržaji čiji je cilj omogućavanje dubljeg uvida u kulturne obrasce vlastite i ciljne kulture, a da su pri tome u službi općih odgojno-obrazovnih ishoda koji za svrhu imaju razvijanje komunikacijske jezične kompetencije. Sadržajima je potrebno i glotodidaktički primjereno pristupiti pa se tako ne smiju smetnuti s uma faze kroz koje je potrebno voditi učenike kako bi razumjeli npr. odgledanu scenu filma ili odlomak pročitanoj knjizevnog djela. Kako Kramsch (2011) (u Koreik 2016: 166) tvrdi, cilj je razviti međujezičnu (samo)svjesnost i transkulturni mentalitet poučavanjem elemenata kulture i civilizacije kojima se može dobiti uvid u (među)kulturne obrasce koji počivaju na povijesnim i društvenim događajima, a sve u svrhu boljeg razumijevanja vlastite i ciljne kulture.

Petravić (2016) naglašava da je s obzirom na sve čimbenike koji imaju svoju ulogu u procesu razvijanja međukulturne kompetencije presudno važna motivacija učenika za ponudene sadržaje. Dakle, važno je pri odabiru sadržaja promišljati o sljedećim čimbenicima: dobi, interesima, kognitivnim sposobnostima, osobnim karakteristikama (afektivna domena), stupnju spremnosti učenika da se upusti u međukulturno učenje, kulturnoj podlozi učenika i njihovim iskustvima (usp. Funk 2017: 267, Petravić 2016: 271). U vezi s tim Petravić (isto) zaključuje:

„Drugim riječima, učenici bi ponuđene teme, sadržaje i zadane aktivnosti trebali doživljavati kao osobno relevantne. Pri tome valja imati na umu da se zadaci obraćaju učenicima kao cjelovitim osobama, angažirajući njihove kognitivne, emocionalne i kreativne potencijale te da se nadovezuju na postojeća učenička znanja i konkretna životna iskustva. Strani jezik na taj način postaje medij za autentične komunikacijske situacije u mikrokozmosu učionice i izvan zidova škole.” (Petraović 2016: 271)

Što se relevantnih tema i podtema tiče, Neuner (1994: 23) navodi primjere sljedećih tema: osobni identitet, život u obitelji, život u političkoj zajednici, međuljudski odnosi (prijateljstvo, ljubavne veze; odnosi među spolovima), okoliš, obrazovanje/odgoj, umjetnost, prometnu povezanost, komunikaciju (medije), zdravlje, iskustva vezana za različite sustave vrijednosti (etiku, religiju), povijesna i politička iskustva i njihovo shvaćanje, iskustva na duhovnoj i psihičkoj razini (refleksija, shvaćanje realnosti, sjećanja, (samo)refleksija, emocije). Iz tih primjera tema proizlazi da teme vezane za elemente kulture i civilizacije u nastavi stranih jezika odražavaju karakteristike svakodnevice ciljne kulture. Posebna se pozornost tako posvećuje obiteljskom, radnom i društvenom životu te različitim načinima kritičkog promišljanja o životu u tim okružjima. Temeljna se obilježja tih različitih dimenzija svakodnevnog života ciljne kulture uvijek povezuju s vlastitom kulturom koja služi kao polazište za bolje shvaćanje i razumijevanje ciljne kulture. Na taj se način učenicima skreće pozornost na određene društvene norme i razmišljanja u vlastitoj kulturi kako bi lakše mogli shvatiti i prihvatiti ciljnu kulturu te uočiti razlike između polazne i ciljne kulture. Vođena refleksija i (samo)refleksija ovdje se primjenjuju kao procesi kojima se pokreću shvaćanja polazne i ciljne kulture. Učenik prvo polazi od svog vrijednosnog sustava i onoga ljudi iz svoje okoline kako bi ih mogao uspoređivati i donositi zaključke o ciljnoj kulturi.

Neki se znanstvenici (npr. Fantini 1995, Novak-Milić i Gulešić-Machata 2006) zalažu za postavljanje okvira za pristup temama vezanima za elemente kulture i civilizacije u nastavi stranih jezika koji je poznat pod akronimom NAPI-KEPRA (*Natural environment, Artifacts, People, Information/Communication – Kinship, Economics, Politics, Religion, Associations*). U tom se okviru predlažu sljedeće teme i podteme (usp. Novak-Milić i Gulešić-Machata 2006: 76): priroda (klima, geografija itd.), ljudski proizvodi, tzv. artefakti (arhitektura, odjeća, nakit i sl.), ljudi (stanovništvo, demografska slika, etničke različitosti, vjerovanja, vrijednosti i stavovi zajednice), komunikacija (vijesti, mediji). Svaka se od spomenutih tema i podtema sagledava iz perspektive: srodnosti (obitelj, društveni odnosi, životni ciklus), gospodarstva (zanimanja, proizvodnja, potrošačke navike itd.), politike (političke stranke, ustroj vlasti, povijest itd.), vjere (vjerski običaji, stavovi prema drugim religijama itd.), društva (odnos prema politici, socijalne promjene itd.). Sve se te teme i podteme trebaju promatrati i iz vremenski različitih perspektiva – s obzirom na prošlost, sadašnjost i budućnost. Navedeni bi se okvir primjenjivao s ciljem sprječavanja nastanka stereotipa i predrasuda o ciljnoj kulturi te s ciljem sustavnog razvijanja kritičkog promišljanja o polaznoj i ciljnoj kulturi kako bi se, u konačnici, razvila međukulturna kompetencija.

Odabir tema i podtema ovisi o prethodno spomenutim bitnim čimbenicima. Tako je pri odabiru tema vrlo važna dob učenika i njihova jezična razina kao i razina općeg znanja. Naime, neke se teme i podteme mogu u određenom trenutku razraditi samo do određene razine koju određuju biološke, kognitivne, psihološke i jezične razvojne karakteristike učenika. Pri odabiru tema treba polaziti i od iskustava učenika kako bismo bili sigurni da su oni razvojno spremni razumjeti kulturnu dimenziju prezentiranih sadržaja u okviru određenih tema i podtema. Na satima na kojima se obrađuju ti sadržaji nastavnik treba preuzeti ulogu moderatora i posrednika koji će, kada učenik pokaže nerazumijevanje međukulturnog sadržaja, reagirati i na taj način prevenirati nastajanje stereotipa, predrasuda ili „šuma” u komunikaciji. Iznimno je važno uvažavanje suodnosa polazne i ciljne kulture te sprječavanje negativnog međukulturnog prijenosa primjerenim intervencijama nastavnika.

Naglasak pri obradi specifičnih sadržaja, tema i podtema vezanih za elemente kulture i civilizacije nikako ne bi smio biti na jednostranom prikazivanju umjetnog ili s druge strane visoko stiliziranog jezika koji predstavlja samo jednu skupinu ili samo jednu varijantu stranog jezika. Pluricentričnost jezika pa onda i kulturnih obilježja ljudi koji se koriste različitim (nacionalnim) varijantama ciljnog jezika također je bitan čimbenik u razvoju međukulturne kompetencije.

Vrlo su bitna sastavnica u procesu poučavanja elemenata kulture i civilizacije u nastavi stranih jezika materijali pomoću kojih se učenicima predstavljaju i približuju relevantni sadržaji i teme. Kojom god se temom bavili u svrhu razvijanja međukulturne kompetencije, kada god je to razvojno primjereno, učenicima ti sadržaji i teme trebaju biti predstavljeni pomoću autentičnih materijala. No i didaktizirani materijali sa sadržajima iz područja književnosti na jeziku koji se poučava, filma, glazbe i umjetnosti mogu pružiti izuzetno autentičan uvid u ciljnu kulturu.

U suvremenom pristupu nastavi općenito, uzimajući u obzir tehnološke mogućnosti i interese mlade „internet-generacije”, naglašena je važnost primjene digitaliziranih materijala. Primjerice, filmovi, pisani i slušni književni tekstovi, uglazbljeni tekstovi pjesama služe kao autentičan materijal za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda koji doprinose razvijanju međukulturne kompetencije učenika stranog jezika. Ako nije moguće primjenjivati u potpunosti autentične materijale, moguće ih je didaktizirati tako da budu primjereni uzrastu učenika, a sve u svrhu ovladavanja međukulturnom tematikom. Ponovno bismo, međutim, naglasili da se pri odabiru materijala nikako ne smije smetnuti s uma važnost predstavljanja i jezika i ciljne kulture sa svim nacionalnim varijantama.

5. Modeliranje zadataka kojima je cilj razvoj međukulturne kompetencije

Petravić (2016: 267–268) smatra modeliranje primjerenih zadataka za međukulturno učenje u nastavi stranih jezika izuzetno važnim te ističe kako bi mreža čimbenika koji su

bitni za modeliranje zadataka trebala obuhvaćati konceptualizaciju konstrukta i razvoja međukulturne kompetencije, međukulturno relevantne smjernice i odredbe nastavnih programa i predmetnih kurikula, obilježja procesa stjecanja međukulturne kompetencije, čimbenike vezane za učenika i nastavnika te za kontekst učenja i poučavanja. Navedeni su čimbenici ključni za određivanje ciljeva, sadržaja, oblika i tipova zadataka. Pri tome se posebno ističe važnost određivanja konceptualizacije međukulturne kompetencije, odnosno odabir modela međukulturne kompetencije od kojeg kreće konstrukcija zadataka. Petravić (isto) naglašava da su zadaci od ključne važnosti pri povezivanju procesa ovladavanja stranim jezikom s procesom razvijanja međukulturne kompetencije, što je posebno važno za učenike osnovne škole koji prolaze individualno i skupno čak nekoliko razvojnih faza u procesu stvaranja slike o sebi i svijetu oko sebe. Kao ključne korake u modeliranju i konstrukciji zadataka Petravić (2016: 279–284) navodi određivanje: 1) međukulturnog cilja zadatka, 2) obilježja unosa, 3) uloge učenika, 4) društvenih oblika rada i 5) uloge nastavnika.

Prvi je korak u modeliranju zadataka koji potiču razvoj međukulturne kompetencije određivanje međukulturnog cilja zadatka, a on se određuje prema kompetencijskim aspektima koji obuhvaćaju kognitivnu, afektivnu i pragmatičnu domenu. Opisnici vezani za kompetencijski aspekt opisani su nastavnim programom, odnosno kurikulumom.

Drugi je korak vezan za određivanje obilježja (međukulturnog) unosa. Pod time se podrazumijeva uvođenje međukulturno relevantnog sadržaja koji je odabran kako bi se ostvario određeni međukulturni cilj. Potrebno je formulirati jasan jezični cilj te se koristiti jezičnim sredstvima pomoću kojih se namjerava obraditi odabrani sadržaj. Izvor sadržaja može biti učenik, nastavnik, didaktički materijal ili autentični materijal, a oblik prezentacije odabranog sadržaja pisani ili slušni tekst, slika ili kombinacija tih ponuđenih oblika prezentacije.

U trećem koraku, određivanju uloge učenika, važno je međukulturnim sadržajima pristupiti induktivno kako bi se učenika potaknulo na što veću aktivnost pri realizaciji zadatka zbog čega je redoslijed učeničkih aktivnosti u ovom koraku točno određen (Petravić 2016: 280). Učenik bi ponajprije trebao samostalno pročitati ponuđeni tekst s međukulturnom problematikom (nesporazum uvjetovan nerazumijevanjem kulturološkog značenja riječi) kako bi mu se dala mogućnost samostalnog uočavanja i imenovanja međukulturne problematike. Nakon toga slijedi uopćavanje međukulturne problematike, promišljanje o vlastitom ili poznatom sličnom međukulturnom iskustvu te promišljanje i nuđenje mogućih rješenja predstavljene međukulturne problematike. Petravić (2016: 284) kao posljednju aktivnost u ovom koraku navodi simulaciju primijenjenih strategija pri rješavanju međukulturne problematike.

U četvrtom je koraku potrebno odrediti oblike rada: pojedinačno, u paru, u skupini, frontalno ili kombinirano.

Zadnji je korak određivanje uloge nastavnika koji treba preuzeti ulogu posrednika. Zadatak je nastavnika usmjeravati učenike i pružati im podršku kako bi iznijeli bitne zaključke vezane za predstavljenu međukulturnu problematiku obuhvaćenu zadatkom. Nastavnik treba podizati svijest učenika o predstavljenoj problematici na način da učenici samostalno na kraju budu u stanju, ne samo uočiti problematiku, nego doći do mogućeg rješenja zadatka.

Kako bismo ovaj prijedlog modeliranja zadataka za međukulturno učenje mogli bolje razumjeti, objasniti ćemo ga na konkretnom primjeru operacionalizacije koraka u modeliranju zadatka. U prvom koraku određujemo međukulturni cilj. Jedan od međukulturnih ciljeva koji se navode u različitim kurikulumima jest upoznavanje učenika s obrazovnim sustavom zemlje čiji se strani jezik poučava. Kako bi učenicima objasnili razlike i sličnosti obrazovnog sustava ciljne zemlje te ga usporedili s našim obrazovnim sustavom, u drugom ćemo se koraku koristiti pisanim tekstom koji opisuje sljedeću autentičnu situaciju: dvije se djevojčice upoznaju na jadranskoj obali. Jedna je djevojčica iz Hrvatske, a druga iz ciljne kulture. Njih se dvije druže tijekom ljetnih praznika. Zajedno plivaju, voze bicikl, razgovaraju na stranom jeziku. Obje imaju 14 godina, no u razgovoru utvrđuju kako ne idu u isti razred što ih zbuni s obzirom na to da imaju isti broj godina. Jedna od djevojčica dolazi kući te prepričava situaciju svojim roditeljima koji su također zbunjeni ovom kulturno uvjetovanom situacijom, dakle, djevojčica iz Hrvatske pohađa 8. razred osnovne škole, a druga djevojčica već pohađa gimnaziju bez obzira na to što su jednako stare. U trećem će koraku učenik prvo samostalno pročitati tekst u kojem se predstavlja nesporazum uzrokovan kulturnom razlikom, tj. činjenicom da npr. u Hrvatskoj osnovna škola traje 8, u Njemačkoj samo 4, a u Engleskoj 6 godina. Nakon čitanja učenici bi trebali moći uočiti da očito postoji razlika u obrazovnim sustavima dviju djevojčica te da je nedostatak te kulturne informacije doveo do nesporazuma. Za daljnju obradu ovog teksta mogli bi se koristiti svi dostupni oblici rada, dakako, uzimajući u obzir primijenjeni pristup te tijekom aktivnosti za koji se nastavnik odluči. Zadnji korak, određivanje nastavnikove uloge, podrazumijeva da će nastavnik pomno voditi računa o predznanju učenika o navedenoj temi te ju proširiti na učenicima kognitivno primjeren način kako učenici u realnom komunikacijskom kontekstu ne bi ostali zbunjeni ovakvom ili sličnom situacijom.

6. Zaključak

U doba digitalizacije koja potrebom za brzom komunikacijom spaja različite narode, a time i kulture, međukulturna se kompetencija smatra jednom od ključnih individualnih kompetencija. Za učenike stranih jezika ova je kompetencija posebno važna jer njezin razvoj omogućava uspješnu komunikaciju na svim razinama: uspješnost sporazumijevanja ne ovisi samo o jezičnim i komunikacijskim komponentama nego i o znanjima, vještinama i stavovima o vlastitoj i stranoj kulturi. Međukulturna je kompetencija, dakle,

ne samo bitna za uspostavljanje nego i održavanje uspješne komunikacije. U nastavi stranih jezika tako je iznimno važno razvijati međukulturnu kompetenciju kako bi se postigao krajnji cilj svake nastave stranog jezika – uspješna komunikacija na ciljnom jeziku. Poučavanjem elemenata kulture i civilizacije u nastavi stranih jezika pomoću međukulturnog pristupa osnova je razvoja međukulturne kompetencije. No, pri tome se ne misli samo na poučavanje određenih činjeničnih podataka o nekoj stranoj zemlji nego se posebna pozornost posvećuje međukulturnim sadržajima koji obuhvaćaju i kognitivnu i komunikacijsku razinu. Nije više dovoljno učenicima predstaviti neke izdvojene povijesne ili geografske činjenice o stranoj zemlji ili ih izložiti svakodnevnim situacijama u kojima ih se poučava kako npr. naručiti kavu ili pitati za put u nekom nepoznatom gradu. Ovi su pristupi usmjereni isključivo na stranu kulturu i način razmišljanja, što krije opasnost od iskrivljavanja autentične slike o stvarnim običajima, razmišljanjima i stavovima strane kulture. U međukulturnom se pristupu polazi od vlastite kulture, uzima u obzir vlastiti individualni identitet te ga se uspoređuje sa stranom kulturom kako bi se ona razumjela i ostvarila uspješna komunikacija u stvarnom okruženju. To ne znači da kognitivni i komunikacijski sadržaji u ovom pristupu nemaju svoje mjesto, oni su i dalje prisutni, ali više nisu odvojeni u posebne tematske cjeline nego se obrađuju u sklopu međukulturnih sadržaja kako bi ih učenici mogli bolje iskoristiti kada im zatrebaju u određenoj međukulturnoj situaciji.

Razvoj međukulturne kompetencije ne prati uvijek razvoj komunikacijske kompetencije jer sve ovisi o tome kada učenik započinje s učenjem stranog jezika. Baš zato je važno usmjeriti metodičke pristupe, aktivnosti i zadatke na specifične kognitivne, afektivne i pragmatične potrebe učenika koje su često vrlo individualne. Različiti metodički pristupi, ciljevi i ishodi te pojedinačni zadaci uvijek moraju biti u službi razvoja opće jezične kompetencije učenika stranog jezika, a ne sami sebi svrha i cilj. Međukulturni sadržaji koji se nude trebali bi razvojno i jezično biti primjereni stupnju razvoja skupine učenika kojoj se ti sadržaji nude. To ne znači da se neki određeni međukulturni sadržaji ne mogu nuditi već od prve godine učenja stranog jezika. Međukulturni sadržaji samo moraju biti pažljivo odabrani i prilagođeni kako ne bi došlo do dodatnog raskoraka u razumijevanju ciljne kulture te kako se predrasude ili stereotipi koje učenici možda imaju ne bi još dodatno produbili ili učvrstili. Zbog potonjeg je iznimno važan i način na koji se međukulturni sadržaji i teme učenicima predstavljaju. Bitno je pri odabiru materijala voditi računa o njihovoj autentičnosti te ih samo po potrebi, kao i inače u nastavi stranih jezika, prilagođavati kako bi se izbjeglo jednolično prikazivanje određene kulture. Pri tome svakako treba voditi računa o specifičnostima svakog stranog jezika i o pluricentričnosti stranog jezika. Varijante nekog jezika također su dio kulture i baštine tog jezika te je stoga bitno jezik i kulturu staviti u suodnos te učenicima predstaviti cjelovitu sliku o ciljnoj kulturi i jeziku.

Zadatak je svakog nastavnika stranog jezika podići učenikovu svjesnost o kulturološkom specifičnostima neke kulture na svim razinama kako bi učenici bolje razumjeli

kulturološke specifičnosti nekog naroda i kako bi u usporedbi s vlastitom kulturom, i time boljim shvaćanjem i prihvaćanjem vlastite kulture, mogli razvijati međukulturnu kompetenciju. Svi sadržaji kojima su učenici u nastavi stranih jezika izloženi međukulturno su obilježeni te nose neku međukulturnu informaciju. Pitanje je samo kako tu informaciju staviti u primjereni kontekst. U tom procesu ne treba zaboraviti da razvijanje međukulturne kompetencije nije isključivo zadatak nastavnika stranih jezika nego se time moraju baviti svi predmeti kako bi se postigao zajednički cilj.

Literatura

- Biechele, Markus i Padros, Alicia (2003) *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Langenscheidt.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella i Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Fantini, Alvino E. (1995). Introduction – Language, culture and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.
- Funk, Hermann (2017). Grundlegende Überlegungen zu einem aufgabenorientierten Landeskundeunterricht am Beispiel eines Projektvorschlags zum Thema Reisebegleiter. U Haase, Peter; Höller, Michaela (ur.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Universitätsverlag Göttingen, 263–275.
- Knapp, Annelie (2008). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. U Auernheimer, Georg (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Verlag für Sozialwissenschaften, 81–97.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. U Knapp-Potthoff, Annelie i Liedke, Martina (ur.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Iudicium, 181–205.
- Koreik, Uwe (2016). Inhalte zur Vermittlung landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen. U Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Heinz; Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, 163–167.
- Krumm, Hans - Jürgen (1998). Landeskunde Deutsch-land, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 25(5), 523–544.
- Maijala, Minna (2010). *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. Painosalama.
- Neuner, Gerhard (1994). *Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Universität Gesamthochschule Kassel.
- Novak-Milić, Jasna i Gulešić-Machata, Milvia (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(1), 69–82.

- Pauldrach, Andreas (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 4-15.
- Petravić, Ana (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: Od teorijskih koncepata do primjene*. Školska knjiga.
- Šenjug Golub, Ana (2014). Razvoj i validacija instrumenta za evaluaciju interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 154(3), 161-186.
- Weimann, Gunther i Hosch, Wolfram (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Info DaF*, 20, 514-523.
- Zeuner, Ulrich (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Technische Universität.

V

JEZIČNE VJEŠTINE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti što su jezične vještine
- objasniti kako se i na temelju kojih kriterija jezične vještine mogu grupirati
- opisati osnovne sličnosti i razlike između jezičnih vještina

1. Uvod

Pojam **jezične vještine** (engl. *language skills*, njem. *Sprachfertigkeiten*) u poučavanju stranih jezika odnosi se na način na koji se jezik upotrebljava (Richards i Schmidt 2010). U hrvatskoj se stručnoj literaturi povremeno rabe nazivi *jezične djelatnosti* ili *jezične sposobnosti*.

Četiri su osnovne jezične vještine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Navedene su onim redom kojim njima ovladava dijete pri usvajanju materinskog jezika te je to njihov prirodni slijed koji načelno treba pratiti i u nastavi stranih jezika. To znači da će osobito djeca u ranom učenju stranih jezika, ali i stariji početnici, u početku prvo puno slušati, a zatim govoriti. Čitanje i pisanje uvodi se postupno, a u pravilu slijedi nakon što je učenik ovladao nekom jezičnom strukturom u govoru.

S obzirom na to da je opći cilj učenja i poučavanja stranih jezika osposobiti učenike za komunikaciju na ciljnom jeziku, odnosno razmjenu informacija i poruka, jezične vještine dijelimo i na **receptivne** (engl. *receptive skills*, njem. *rezeptive Fertigkeiten*), tj. one pomoću kojih primljenu poruku opažamo, obrađujemo i razumijemo, i **produktivne** (engl. *productive skills*, njem. *produktive Fertigkeiten*), tj. one pomoću kojih poruku proizvodimo i šaljemo (Harmer 2007). U receptivne vještine ubrajamo slušanje i čitanje, a u produktivne govorenje i pisanje. Vještine možemo podijeliti i s obzirom na usmeni (govorenje i slušanje) i pisani modus (čitanje i pisanje). Ovdje se radi o podjeli s obzirom na način komunikacije pa govorenje i slušanje pripadaju skupini auditivnih, a čitanje i pisanje skupini vizualnih vještina (Nunan 2015).

2. Receptivne vještine

Obje su receptivne vještine – slušanje i čitanje – usmjerene na razumijevanje govornog odnosno pisanog teksta pa imaju mnoga zajedničkih obilježja zbog kojih je pristup njihovu poučavanju u nastavi stranih jezika vrlo sličan. Međutim, postoje i važne razlike

između slušanja i čitanja koje u nastavi treba uzeti u obzir. Najvažnije su razlike sažeto prikazane u tablici 1. Za vrijeme čitanja ili slušanja tekst postupno nastaje i primatelj teksta stalno stvara pretpostavke o tome što slijedi. U procesu slušanja slušatelj informacije koje prima istovremeno pohranjuje u pamćenje i priziva iz pamćenja (usp. Neuner 1988). U procesu čitanja ta dva procesa možemo (vremenski) razdvojiti. Zbog toga je dekodiranje autentičnih slušanih tekstova na stranom jeziku znatno teže od razumijevanja pisanih tekstova. Dok čitamo možemo lakše strukturirati i raščlaniti tekst u smislene cjeline (riječi, rečenice, odlomke i tekst).

Tablica 1. Razlike između slušanja i čitanja

OBILJEŽJA JEZIKA U TESKTU	
PISANI TEKST	GOVORENI TEKST
većinom promišljen i dobro oblikovan	često spontan, s „pogreškama”
složene rečenice (hipotakse, tj. slijed zavisnih rečenica)	jednostavne rečenice (paratakse, tj. slijed glavnih rečenica)
neovisnost o situaciji u kojoj se trenutno čitatelj nalazi	zavisnost o situaciji u kojoj se trenutno slušatelj nalazi
Pomoć u razumijevanju	
TEKSTA KOJI ČITAMO	TEKSTA KOJI SLUŠAMO
bjelina između riječi	stanke između skupina riječi
interpunkcijski znakovi	stanke na kraju rečenice
odlomci u tekstu	stanke kod novih misaonih dijelova
Tekst je raščlanjen, segmentiran: veliko/malo slovo, oblikovanje teksta (engl. <i>layout</i>), vizualno isticanje (veličina slova).	Neraščlanjena struja glasova mora se raščlaniti: pri tome pomažu visina glasa, glasnoća, naglašavanje (riječ) i intonacija (rečenica). Geste i mimika pomažu samo u stvarnim situacijama.
vizualizacije	zvukovi (buka)
Format pomaže u stvaranju pretpostavki.	Stvaranje pretpostavki na temelju glasa, zvukova itd.
PROCES	
ČITANJA	SLUŠANJA
Čitatelj sam može odrediti ritam i tempo; vrijeme ima podređenu ulogu.	Ritam i tempo su nepromjenjivi; čimbenik vremena je odlučujući (informacije dolaze i prolaze).
Sve su informacije stalno prisutne.	Informacije su prisutne samo u danom trenutku.
Tekst (ili njegovi dijelovi) mogu se pročitati više puta.	Tekst se najčešće može čuti samo jedanput.
Čitatelj se može zadržati na jednom mjestu teksta.	Slušatelj mora pratiti tekst.
Tekst se može (prije svega) letimično pročitati („preletjeti”).	Tekst se ne može letimično „preletjeti”.

Izvor: Dahlhaus (1994: 55)

3. Produktivne vještine

I dvije produktivne vještine imaju zajednička obilježja, jer su usmjerene na jezični ostvaraj, odnosno u komunikacijskom smislu na oblikovanje i slanje poruke u usmenom ili pisanom obliku. Njihovo je mjesto u učenju i poučavanju stranih jezika izuzetno važno jer pružaju neposredan uvid i dokaz o jezičnom razvoju učenika. Ako promotrimo opis značajki govorenog i pisanog teksta u tablici 1, možemo zaključiti da učenik mora usvojiti jezik koji je tipičan za pisani, odnosno govoreni tekst, da se mora naučiti služiti različitim oblicima pomoći pri razumijevanju teksta te da mora uzeti u obzir obilježja procesa govorenja i procesa pisanja koja imaju veliki utjecaj na kvalitetu jezičnog ostvaraja. Općenito se može reći da procesi govorenja i pisanja obuhvaćaju nekoliko faza: fazu konceptualizacije (tj. razmišljanja o idejama, o tome što će se reći ili napisati), fazu formulacije (tj. odabira jezičnih struktura kojima će se ideja izreći), fazu izgovaranja (tj. artikulacije) u govoru i ortografskog bilježenja u pisanju i fazu provjere točnosti iskaza. Nažalost, u nastavi se navedenim fazama procesa i njihovim obilježjima često ne posvećuje dovoljno pozornosti i od učenika se očekuje samo „gotov” proizvod. Umjesto toga, potrebno je osvijestiti učenike o fazama i voditi ih kroz njih ciljanim pažljivo osmišljenim vježbama i zadacima dok ih u potpunosti ne automatiziraju.

Između pisanja i govorenja postoje i važne razlike. Temeljna i najvažnija razlika je čimbenik vremena: dok se govorenje odvija u stvarnom vremenu (pa govornik kroz sve navedene faze prolazi gotovo simultano i ima ograničeno vrijeme za planiranje i proizvodnju poruke), pisanje obično omogućuje duže zadržavanje u određenoj fazi pa čak i veći vremenski odmak jedne od druge faze. Govor je upućen slušatelju koji neposredno signalizira razumljivost poruke, pa govornik može poruku prilagođavati, dok je pisani tekst namijenjen čitatelju koji je vremenski i prostorno udaljen pa pisac mora vrlo pažljivo osmisliti i oblikovati razumljiv i koherentan tekst. Detaljnije se o sličnostima i razlikama između dviju produktivnih vještina govori u poglavljima *Govorenje u nastavi stranih jezika* i *Pisanje u nastavi stranih jezika*.

U nastavi stranih jezika učenicima je potrebno pružiti podršku (engl. *scaffolding*, njem. *Scaffolding / sprachliches Gerüst*) kako bi što uspješnije izveli zadatak govorenja ili pisanja, odnosno oblikovali jezični ostvaraj. Slikovito rečeno, a polazeći od značenja engleske riječi *scaffolding* (pomoćna konstrukcija u građevinarstvu, skela), to je podrška koja učenicima omogućuje da dosegnu visinu (tj. razinu jezičnog umijeća) koju bez te pomoći ne bi mogli dostići. Podrška može imati različite oblike, kao što su demonstracija (npr. prije izvođenja dijaloga učenici slušaju primjer dijaloga i analiziraju njegova obilježja), verbalni poticaj (npr. nastavnik daje učenicima popis pitanja na koji trebaju odgovoriti i tako oblikovati priču), razgovor o temi s ciljem aktiviranja predznanja, tekst koji učenici čitaju kako bi generirali ideje o kojima će govoriti ili pisati ili kako bi uočili jezična sredstva kojima mogu izraziti svoje ideje, grafički prikazi (npr. organizacije teksta), popisi jezičnih izraza (npr. izrazi za uljudno preuzimanje riječi), videozapisi

itd. Početnicima je ovakva vrsta podrške u jezičnoj proizvodnji nužna, no kako učenici napreduju i jezično se razvijaju, podrška se postupno smanjuje, a na naprednim stupnjevima i potpuno uklanja u cilju razvoja samostalnosti učenika. Tijekom pisanja učenik se u svakom trenutku može osloniti na podršku, ali u govorenju ta podrška je obično raspoloživa samo u fazi pripreme. Govorenje se zato doživljava težim jezičnim zadatkom od pisanja. Zato, kao dio razvoja vještine govorenja, učenici moraju usvojiti i određene komunikacijske strategije (npr. parafraziranje, uporaba sinonima ili sličnih riječi itd.) kojima se mogu koristiti u slučajevima kada naiđu na poteškoće.

4. Zaključak

U suvremenoj nastavi stranih jezika poučavaju se sve četiri jezične vještine ravnopravno, a o svakoj će detaljnije biti riječ u poglavljima koja slijede. No, iako se pojedina jezična vještina može poučavati ciljano, što znači da je većina nastavnog sata posvećena toj vještini, značajka je suvremenog pristupa **integriranje** svih jezičnih vještina (v. poglavlje *Planiranje nastave stranog jezika*). To znači da su vještine međusobno povezane i ovisne. Receptivne vještine predstavljaju temelj produktivnim vještinama: učenici u početku reproduciraju jezik koji su čuli ili čitali, a naprednijim učenicima slušani tekst služi kao model za usmeno, a pisani tekst za pisano izražavanje. Integracija jezičnih vještina može se uočiti u svim zadacima u nastavi stranih jezika. Tako zadatak govorenja može obuhvaćati fazu pripreme u kojoj učenici zapisuju ideje, a pisanje bilješki može biti i zadatak uz slušanje ili gledanje videa. Razumijevanje teksta učenici često demonstriraju usmenim odgovaranjem na pitanja ili prepričavanjem. Razvoj jedne jezične vještine, dakle, pomaže razvoju i drugih jezičnih vještina. Na taj se način ostvaruje autentična i prirodna uporaba jezika i promiče doživljaj jezika kao sredstva za komunikaciju. Neki programi jezičnog obrazovanja, oni strukovnog usmjerenja, mogu imati naglasak na odabrane vještine, što je u skladu sa zahtjevima pojedine struke, o čemu je više riječi u poglavlju *Strani jezik za posebne namjene*.

Literatura

- Dahlhaus, Barbara (1994). *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- Neuner, Gerhard (1988). Zur systematischen Entwicklung des Hörverstehens im DaF-Anfangsunterricht. *Fragezeichen, H. 2. Lainate (Milano): Editoriale News*, 25-33.
- Nunan, David (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages. An Introduction*. Routledge.
- Richards, Jack C. i Schmidt, Richard (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4. izdanje). Longman Pearson.

VJEŠTINA SLUŠANJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Višnja Pavičić Takač

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti zašto je slušanje važna vještina u učenju stranih jezika
- opisati proces slušanja i mikrovještine koje su odgovorne za uspješno slušanje
- razumjeti poteškoće s kojima se učenici mogu susretati pri slušanju
- razlučiti vrste slušanja
- objasniti kako pristupiti obradi slušnog teksta u nastavi stranih jezika
- odabrati vježbe i zadatke za razvijanje slušanja u nastavi stranih jezika

1. Uvod

Slušanje (engl. *listening*, njem. *Hören*) neosporno ima ključnu ulogu u usvajanju jezika, i materinskog i stranog. Prvi susret novorođenčeta s jezikom jest slušanjem. U tom prvom razdoblju (tzv. tiho razdoblje) dijete ne može još ništa reći, ali jako puno razumije. Kod djeteta koje usvaja prvi jezik to razdoblje traje onoliko koliko djetetu treba. Slično usvajanju prvog jezika, na dugotrajnom putu usvajanja i učenja stranog jezika slušanje treba biti prvi korak, a nastavnici bi svakako na umu trebali imati i načelo tihog razdoblja u poučavanju stranog jezika početnicima.

Kurikuli nastavnih predmeta stranih jezika za osnovne škole i gimnazije kao i za srednje strukovne škole Republike Hrvatske jasno prepoznaju važnost ovladavanja vještinom slušanja (engl. *listening skill*, njem. *Hörfertigkeit*) jer je razumijevanje govorenih poruka preduvjet za razvoj komunikacijske kompetencije, odnosno uspješno sudjelovanje u komunikaciji.

Učeniku stranog jezika slušanje omogućava izloženost usmenom jezičnom unosu. No, mišljenje da se vještina razumijevanja slušanjem može razviti pukom pasivnom izloženošću jeziku danas je zastarjelo. Suvremena glotodidaktika jasno određuje slušanje kao receptivnu, ali aktivnu vještinu koja se može i treba poučavati. Prihvaćanju tog stava zacijelo su značajan doprinos dala i istraživanja mozga. Tijekom slušanja, mozak je vrlo aktivan: više je područja mozga uključeno u slušanje, a većina se nalazi u lijevoj hemisferi.

Poučavanje slušanja zauzima važno mjesto u komunikacijskom pristupu poučavanju stranih jezika. Kako bi poučavanje slušanja bilo uspješno, nastavnik mora razumjeti što je slušanje, odnosno koje procese i mikrovještine slušanje obuhvaća, kako pristupiti obradi slušnog teksta¹, odnosno kako odabrati ili osmisliti prikladne vježbe i zadatke. O tome govorimo u ovom poglavlju. Razumijevanje slušanjem pretpostavlja prepoznavanje glasova, izgovora riječi, naglasaka, ritma i intonacije pa će razvoj vještine slušanja započeti vježbama koje obuhvaćaju upravo te elemente kako bi učenici uočili njihovu ulogu u značenju i povezali govornu i pisanu sliku jezika. O njima je više riječi u poglavlju *Poučavanje izgovora u nastavi stranih jezika*, a ovdje će naglasak biti na razumijevanju poruke.

2. Proces slušanja i razumijevanja slušanjem

Slušanje je aktivnost obraćanja pozornosti i pokušaj razumijevanja onoga što čujemo (Underwood 1989). Prema Rostu (2013), detaljno određenje procesa slušanja mora obuhvatiti a) **neurološke procese** te međusobno povezane psiholingvističke sposobnosti, tj. b) **jezično**, c) **semantičko** i d) **pragmatičko procesiranje**. Neurološki procesi obuhvaćaju sluh, svjesnost i pažnju. Sluh je primarni fiziološki sustav koji omogućuje primanje i pretvorbu zvučnih valova i najvažniji je za svjesnost jer se događa u stvarnom vremenu. Sluh obuhvaća stalno grupiranje dolaznih zvukova u slušne događaje nalik titrajima koji traju nekoliko sekundi. Rost (2013: 17, 19) tumači da je svjesnost ključna jer aktivira pažnju i jer je neposredno povezana s namjerom: namjerom da razumijemo i da nas se razumije. S obzirom na to da pažnja uključuje namjeru, može se smatrati početkom aktivnog sudjelovanja (engl. *involvement*) i osnovnom razlikom između *sluha* i *slušanja*.

Jezično procesiranje obuhvaća uočavanje govora u jezičnom unosu, identificiranje jedinica govora, uporabu prozodijskih obilježja u svrhu grupiranja jedinica govora, raščlanjivanje govora u gramatičke jedinice i prepoznavanje riječi. Navedenim se procesima govor raščlanjuje na manje sastavnice koje se lako mogu kodirati u kratkoročnom pamćenju, što omogućuje obradu govora u stvarnom vremenu. Što sve može biti ta jezična sastavnica prilično je neodređeno. Istraživanja su pokazala da se fokus na prepoznavanje riječi u govoru može smatrati osnovom razumijevanja govornog jezika. Razvoj sposobnosti automatskog prepoznavanja riječi smatra se ključnim aspektom ovladavanja i prvim i stranim jezikom. Iako su svi jezični aspekti važni, u situacijama u kojima zbog buke ili drugih otegotnih okolnosti ne čuju jasno tekst, slušatelji se najčešće oslanjaju na leksičke informacije. Slušatelj istovremeno pokušava identificirati leksičke jedinice (riječi i fraze) i aktivirati svoje znanje o tim riječima i frazama. Pojam prepoznavanja leksičke jedinice ne odnosi se samo na prepoznavanje jednog značenja riječi, nego

1 Pod *slušnim tekstom* podrazumijeva se tekst koji učenik sluša. Može se rabiti i naziv *govoreni tekst* kada se želi naglasiti da se radi o tekstu koji netko govori. Razlikujemo i *govorni* od *razgovornog* teksta, a tada je naglasak na vrsti teksta (transakcijski i interakcijski).

i na aktiviranje sheme povezane s tom riječju koja obuhvaća, među ostalim, prihvatljive oblike, lemu (tj. osnovno značenje), vrstu riječi te paradigmatičke i sintagmatske odnose s drugim riječima. Nakon toga slijedi sintaktičko raščlanjivanje ili parsiranje (engl. *parsing*, njem. *Parsing*), odnosno preslikavanje govora na gramatički model jezika, što omogućuje automatsko i preciznije procesiranje zvučnog unosa. Parsiranje olakšavaju druga znanja (npr. poznavanje pragmatičkih i diskursnih funkcija, kao što su isprike, pozivi, pozdravi ili poznavanje uobičajenih jezičnih obrazaca koji se brzo mogu procesirati).

Procesi obrade informacija koje smo upravo opisali, a koji se odnose na uočavanje akustičnog tijeka informacija uhom, često se nazivaju i procesima „odozdo-prema-gore” ili „s dna prema vrhu” (engl. *bottom-up processes*, njem. *aufsteigende Informationsverarbeitung/datengesteuerte/datengeleitete Prozesse*). Kako bi slušatelj razumio poruku mora povezati te procese s procesima „odozgo-prema-dolje” ili „s vrha prema dnu” (engl. *top-down processes*, njem. *absteigende Informationsverarbeitung/wissensgesteuerte/konzeptgeleitete Prozesse*) koji se odnose na interpretaciju značenja informacija. O njima će više biti riječi u sljedećim odlomcima.

Semantičko procesiranje objedinjuje pamćenje i iskustvo u razumijevanju događaja i konstruiranja značenja. Povezivanje informacija iz jezičnog unosa i postojećeg predznanja ključno je za razumijevanje. Tijekom slušanja aktiviramo sheme i to onaj njihov (minimalan) broj koji nam je potreban za razumijevanje. Sheme su „strukture koje organiziraju naše znanje i pretpostavke o nečemu i kojima se koristimo u tumačenju i procesiranju informacija. U psiholingvistici pojam se rabi u više značenja: mentalna struktura koja predstavlja neki aspekt svijeta ili strukturirana skupina unaprijed osmišljenih ideja ili organizirani obrazac misli ili ponašanja ili mentalni okvir specifične teme koji nam pomaže organizirati društvene informacije.” (Rost 2013: 341). Na primjer, dijete može razviti shemu za psa: ono zna da je to manja dlakava životinja te da ima četiri noge i rep. Zbog toga se može dogoditi da pri prvom susretu sa sličnom životinjom (npr. mačkom) i za tu životinju kaže „pas”. Slično, ako netko predloži odlazak u kino, aktivira nam se shema za „odlazak u kino” i točno znamo što ona obuhvaća (npr. odabir filma i vremena projekcije, kupovinu karata i kokica i sl.). Govornik i slušatelj ne moraju imati jednake sheme povezane s temom. Aktiviranje vlastitih shema vodi slušatelja u donošenju zaključaka. Donošenje je zaključaka zapravo jako važno u razumijevanju jer nemamo uvid u govornikovu komunikacijsku namjeru i ne možemo se osloniti samo na eksplicitno izrečene informacije. Afektivni i iskustveni, kao i društveni čimbenici također imaju važnu ulogu. Dakle, i semantičko procesiranje zahtijeva ulaganje napora. Razumijevanje slušatelju nije dano, on ga mora postići. „Razumijevanje se ne događa zbog onoga što je govornik rekao: slušatelj u tom procesu ima ključnu ulogu tako što aktivira različite vrste znanja, primjenjuje ono što zna na ono što čuje i nastoji razumjeti što je govornik htio reći.” (Anderson i Lynch 1988: 6). Semantičko procesiranje u stranom jeziku može predstavljati problem kada učenik nije svjestan shema kojima se koristi u razumijevanju ili kada sheme ili procesi zaključivanja kojima se koristi u prvom jeziku nisu učinkoviti u

slušanju stranog jezika. Tome mogu uzrok biti ne samo individualne, nego i kulturološke razlike.

Pragmatičko procesiranje usko je povezano sa semantičkim. Odnosi se na proces u kojem slušatelj aktivno identificira relevantne čimbenike u jezičnom i nejezičnom unosu i povezuje ih s vlastitim namjerama kako bi konstruirao značenje. Središnji je aspekt pragmatičkog procesiranja izvođenje i oblikovanje kontekstualnog značenja. Ono djelomično proizlazi iz upotrijebljenog jezika, a djelomično iz slušateljeva tumačenja govornikovih namjera da poštuje ili narušava jezične norme. Pragmatičko razumijevanje pretpostavlja poznavanje pravila preuzimanja riječi, kada i koliko govoriti, kako signalizirati da slušamo, kako tumačiti intonaciju i naglasak, kako tumačiti kohezivna sredstva u diskursu, kako tumačiti komunikacijske stilove, uključujući i neverbalnu komunikaciju i kako tumačiti vrste neizravnosti te prividnu obmanu (Rost, 2013: 138). S obzirom na to da se pojedine kulture na različite načine koriste navedenim obilježjima, učeniku stranog jezika njihovo razumijevanje može predstavljati problem.

Opis procesa slušanja nedvojbeno ukazuje na izuzetno složenu prirodu tog procesa i upućuje na zahtjevnost ovladavanja vještinom slušanja na stranom jeziku. Nastavnik stranog jezika mora razumjeti da je slušanje prije svega **proces** u kojemu slušatelj aktivno i svjesno konstruira poruku. Sažeto, slušanje se može opisati i kao proces koji se odvija u trima fazama:

- 1) Zvučni signali ulaze u senzorno pamćenje gdje se vrlo kratko zadržavaju i gdje ih slušatelj organizira u smislene cjeline u skladu sa znanjem jezika koje ima. Nove informacije koje pristižu mogu stvarati poteškoće i ometati slušatelja u nastojanju da zvukove organizira u smislene cjeline.
- 2) Informacije slušatelj procesira u kratkoročnom pamćenju, što također vrlo kratko traje. Slušatelj primljene informacije (riječi ili skupine riječi) uspoređuje s informacijama pohranjenima u dugoročnom pamćenju i iz njih ekstrahira značenje. Nakon što slušatelj shvati značenje, konkretne se riječi najčešće zaboravljaju.
- 3) Nakon što je slušatelj konstruirao značenje (koje se ne mora nužno poklapati s govornikovom namjerom!), prenosi informacije u dugoročno pamćenje. Slušatelj poruku rekodira i pohranjuje ju u skraćenom obliku: zato, kada se nečega prisjećamo (odnosno prizivamo informacije iz dugoročnog pamćenja), obično se ne sjećamo točnih riječi (onih koje smo čuli), nego značenja, odnosno *biti* poruke.

Percepcija zvuka uvijek uključuje predviđanje onoga što dolazi kao i retrospektivno organiziranje onoga što je upravo bilo s ciljem sastavljanja koherentnih skupova zvukova (Rost 2013). Za vrijeme slušanja slušatelj stalno oblikuje pretpostavke o mogućem razvoju teksta na temelju niza ključeva, kao što su intonacija, logičke veze, poznata ili pretpostavljena namjera govornika itd. Dakle, razumijevanje obuhvaća ne samo prepoznavanje fonološkog inventara i razumijevanje riječi i rečenica, odnosno značenja riječi u određenom kontekstu, nego i onoga što je govornik *htio* reći. To znači da slušatelj

mora tumačiti i druge čimbenike koji utječu na značenje poruke. Na primjer, ako govornik kaže „Vruće je.,” mogao je a) izraziti činjenicu (da je u prostoriji temperatura prilično visoka), b) izraziti molbu ili zapovijed slušatelju da otvori prozor, c) iznenađenje (jer je očekivao da će biti hladno). Vjerojatno bi se u nekim kontekstima ta jednostavna rečenica mogla protumačiti na još koji način, no i ovo je dovoljno da shvatimo kako, na primjer, intonacija utječe na značenje, i što znači tumačiti značenje.

Brzina obrade informacija presudno je važna jer nove informacije koje pristižu opterećuju sustav i dolazi do zbunjenosti i nerazumijevanja. Razvojem vještine slušanja i ovladavanjem jezičnim znanjima učenik razvija sposobnost automatske obrade informacija, što mu ostavlja više vremena za procesiranje „novoga” te postaje uspješniji slušatelj.

Kao što smo naveli u poglavlju *Jezične vještine u nastavi stranih jezika* (v. i tablicu 1 u tom poglavlju) slušni tekst nastaje postupno i odvija se u stvarnom vremenu te zahtijeva stalno praćenje teksta i istovremeno aktiviranje procesa upamćivanja jer se informacije većinom čuju samo jednom. Slušatelj je usmjeren na pohranjivanje semantičkih informacija (ne gramatičkih ili leksičkih!). Drugim riječima, ne pamtimo riječi nego *značenje* i to na temelju shema. Da bi slušatelj razumio tekst, mora probuditi odgovarajuće sheme i aktivirati sve izvore informacija koje mu stoje na raspolaganju (v. sliku 1). U tome mu pomažu, uz jezična znanja, izvanjezični elementi, kao što su zvukovi, glazba, geste i mimika, opće znanje o svijetu i kulturi te očekivanja u vezi teksta temeljena na shemama. Vizualni se signali mogu smatrati dijelom konteksta, tj. integralnim dijelom unosa kojima se slušatelj koristi kako bi protumačio poruku. Poruku možemo razumjeti samo u kontekstu.

predznanje/pozadinsko znanje	<i>shematsko znanje</i>	→ →	→ R A Z U M I J E V A N J E
- činjenično - društveno-kulturološko	↑ ↓		
proceduralno znanje			
- kako se jezik upotrebljava u diskursu	↑ ↓		

znanje o situaciji	<i>kontekst</i>	→ →	
- fizičko okruženje, sudionici	↑ ↓		
znanje o ko-tekstu			
- što je rečeno/što će biti rečeno	↑ ↓		

znanje o jezičnom sustavu	<i>sistemska znanje</i>	→ →	
- semantičkom	↑ ↓		
- sintaktičkom			
- fonološkom			

Slika 1. *Izvori informacija u razumijevanju slušnog teksta*

(izvor: Anderson i Lynch 1988: 13)

Kako naša svjesnost ima ograničeni kapacitet istovremenog praćenja višestrukih izvora informacija (iako se može brzo prebacivati s jednog na drugi ili objediniti različiti-

te izvore u jedinstveni fokus), mora se koristiti selektivnom pažnjom. Selektivna pažnja može se definirati kao odluka, tj. opredjeljenje našeg procesa ograničenog kapaciteta da se fokusira na jedan tijek informacija (Rost 2013). Iako pažnju uglavnom možemo usmjeravati, „bježanje” pažnje nije uvijek podložno našoj kontroli.

3. Svrha, ciljevi i vrste slušanja u nastavi stranih jezika

Kao što smo već nekoliko puta naglasili, da bi razvili vještinu razumijevanja slušanjem, učenici stranih jezika moraju uložiti napor i aktivno slušati. Naučiti slušati znači naučiti razumjeti i tumačiti značenje riječi u kontekstu na koji se odnose i razumjeti govornikovu namjeru, što je preduvjet za sudjelovanje u komunikaciji.

S obzirom na svrhu i cilj slušanja razlikujemo:

- a) **globalno** (ili ponekad ekstenzivno) slušanje (engl. *global listening*, njem. *globales Hören*): cilj je slušanja razumjeti opću temu teksta, o čemu se u tekstu radi, o čemu je riječ, a tekst se obično sluša bez stanke
- b) **selektivno** slušanje (engl. *selective listening*, njem. *selektives Hören*): cilj je slušanja razumjeti ključne ili određene odabrane relevantne informacije (i zanemariti sve ostalo)
- c) **intenzivno** ili detaljno slušanje (engl. *intensive/detailed listening*, njem. *intensives/detailliertes Hören*): cilj je slušanja razumjeti sve informacije u tekstu, a uključuje i fokus na fonološke, leksičke i sintaktičke elemente
- d) **ekstenzivno** slušanje (engl. *extensive listening*, njem. *extensives Hören*): slušanje veće količine kraćih i dužih, jezično prikladnih slušnih tekstova tijekom određenog razdoblja s ciljem općeg razumijevanja smisla teksta
- e) **diskriminacijsko** slušanje (engl. *discriminative listening*, njem. *diskriminierendes Hören*): slušanje s ciljem razlučivanja pojedinačnih glasova te uloge naglaska ili intonacije u značenju (više o tome v. u poglavlju *Poučavanje izgovora u nastavi stranih jezika*).

Cilj nastave posvećene razvoju vještine slušanja s razumijevanjem jest osposobiti učenike da učinkovito razumiju poruku na stranom jeziku. Kako bi se taj cilj ostvario, odnosno kako bi učenici mogli ovladati pojedinim aspektima slušanja tzv. makro i mikrovezjinama (engl. *macro- and microskills*, njem. *Makro und Mikrokompetenzen*), proces se slušanja može raščlaniti. Dakle, da bi postao slušatelj koji razumije poruku na stranom jeziku, učenik mora (usp. Underwood 1989: 22–23):

- shvatiti da razumijevanje poruke ne zahtijeva razumijevanje svih riječi ili detalja poruke
- shvatiti koja je opća tema teksta, a da pritom ne razumije sve detalje
- razlučiti tko s kim razgovara (npr. dvoje prijatelja ili konobar i gost)

- prepoznati raspoloženje i stav govornika (npr. razočaran gost, veseli učenik)
- razlučiti gdje se razgovor odvija (npr. u restoranu)
- razlučiti kada se razgovor odvija (npr. nakon utakmice)
- biti svjestan načina na koji leksičke jedinice ili skupovi određuju temu
- interpretirati uporabu naglaska, intonacije, glasnoće itd.
- prepoznati diskursne oznake i njihovu ulogu (npr. *ali, na primjer, kao prvo*)
- predvidjeti što slijedi u govoru ili razgovoru na temelju predznanja i ključeva u dijelu teksta koji je već čuo
- pogađati na temelju konteksta, tona i sl.
- protumačiti što je govornik htio reći u slučaju kad nešto ne kaže eksplicitno („slušati između redaka”)
- razlučiti činjenice od mišljenja.

Navedene mikrovještine povezuju se i usvajaju pomoću ciljanih vježba i zadataka slušanja u skladu s obrazovnim ishodima (v. npr. kurikule za strane jezike u osnovnim školama i gimnazijama). Dakle, osvješćivanje, razvoj i ovladavanje makro i mikrovještinama slušanja postiže se primjenom raznovrsnih tekstova te planskim i sustavnim odabirom primjerenih vježbi i zadataka, o čemu će više riječi biti kasnije u tekstu.

4. Odabir i prezentacija slušnog teksta

Nastavnik najprije mora odabrati primjereni tekst i prezentirati ga na odgovarajući način. Slušni tekstovi obuhvaćaju razne vrste transakcijskih (govornih) i interakcijskih (razgovornih) opisnih, pripovjedačkih, ekspozitornih, raspravljачkih ili upućivačkih tekstova (npr. razgovori, intervjui, izvještaji, književni tekstovi, reportaže, obavijesti, vijesti itd.). Razgovorni tekstovi mogu sadržavati kratke ili duže razmjene. Slušni tekstovi u nastavi stranih jezika uključuju i autentične i prilagođene tekstove koji bi trebali odražavati prirodnu uporabu jezika. Vrsta slušnog teksta – govorni ili razgovorni – utječe na aktiviranje određenih mikrovještina. Na primjer, pri slušanju govornih tekstova učenik mora razumjeti glavnu misao, najvažnije informacije ili tijek radnje, dok razgovorni tekstovi mogu zahtijevati i raspoznavanje različitih govornika, razumijevanje njihovih odnosa itd.

Kako bi se razvila sposobnost razumijevanja slušanjem u stvarnim komunikacijskim situacijama, u nastavu je potrebno uključiti različite vrste govornih i razgovornih tekstova. Pri odabiru teksta najprije treba uzeti u obzir obilježja govorenih tekstova, odnosno specifična obilježja govora govornika (v. tablicu 1) koja mogu otežavati razumijevanje, čak i kad slušamo tekst na materinskom jeziku (Dahlhaus 1994, Underwood 1989).

Tablica 1. *Obilježja govorenog teksta*

neplanirani, spontani govor (neorganizirani iskaz) nedovršene rečenice gramatičke „pogreške” preklapanje govora neprecizan vokabular ponavljanje (riječi, dijelova rečenice) poštalice „stapanje” glasova pozadinski zvukovi (buka, glazba) stanke, zastajkivanje (erm...) miješanje zvukova neformalni jezik dijalekt specifična obilježja govora govornika (npr. artikulacija glasova, intonacija, boja glasa, visina tona, tempo govora)
--

U nastavi je potrebno učenike osvijestiti o tome koja su od tih obilježja olakšavajuća, a koja otežavajuća. Olakšavajuća su primjerice ponavljanje riječi ili dijelova rečenice, poštalice jer mogu pomoći u razumijevanju teksta, a otežavajuća nedovršene rečenice, neprecizan vokabular, miješanje zvukova, dijalekt. Potonjima nastavnik treba posvetiti pozornost na način da, primjerice, odabere ili osmisli zadatke koji se ciljano bave tim obilježjima. Pri tome je važno napomenuti da jedno obilježje može istovremeno i otežavati i olakšavati razumijevanje. Uzmimo kao primjer dijalog između dvoje ljudi uz koji se čuju pozadinski zvukovi (poput onih koje bismo čuli na aerodromu ili željezničkoj stanici). Ti pozadinski zvukovi otežavaju praćenje govora i razumijevanje iskaza govornika, ali istovremeno pomažu u razumijevanju jer određuju kontekst u kojemu se dijalog događa čime se aktivira shematsko znanje (v. sliku 1). Zbog osobite važnosti slušanja na početnim stupnjevima učenja inog jezika, govorni modeli moraju biti visoke kakvoće i sadržavati što manje ometajućih elemenata.

Tekst za slušanje može biti i pjesma (engl. *song*, njem. *Lied*). Pjesma je važna tekstna vrsta koja je učenicima u pravilu vrlo bliska. S obzirom na to da se najčešće radi o autentičnom tekstu, često vrlo složenom u sadržajnom (npr. kulturološki elementi) i jezičnom smislu (npr. gramatički nepravilni oblici, eliptični oblici), pristup obradi mora biti pažljivo razrađen. Načelno, pjesma se obrađuje na isti način kao i bilo koji drugi tekst.

Osim tekstne vrste i razine autentičnosti teksta, pri odabiru slušnog teksta primjenjuju se i sljedeći kriteriji: tema teksta, jezična složenost teksta, vrsta, gustoća i slijed informacija, broj govornika i njihova govorna obilježja te dužina teksta.

Težim se tekstovima smatraju ne samo oni koji su jezično zahtjevniji, odnosno oni koji imaju veći broj nepoznatih riječi, imaju duže rečenice ili su sintaktički složeniji,

nego i oni koji zahtijevaju dublju kognitivnu obradu, kao npr. tekstovi koji obuhvaćaju veći broj govornika, događaja ili tema (ili ih je teško međusobno jasno razlikovati), u kojima prostorni odnosi nisu jasni, informacije nisu izložene kronološkim slijedom (slijed izlaganja ne odgovara slijedu događaja), koji sadrže veći broj implicitnih informacija koje zahtijevaju interpretaciju i zaključivanje ili su dvosmislene, tekstovi čija tema nije bliska slušatelju i tekstovi koji sadrže veći broj slušatelju nepoznatih kulturoloških referenci.

Što se tiče dužine teksta, općenito vrijedi da su kraći tekstovi primjereniji početnicima. Često se kraći tekstovi doživljavaju kao manje zahtjevni jer sadrže ograničen broj informacija i ne predstavljaju veliko opterećenje za radno pamćenje učenika. Međutim, kratki tekstovi imaju i određene nedostatke, kao što su nemogućnost „uživljavanja” u tekst i nedostatak vremena da se učenici naviknu na glasove ili specifičnosti govora govornika. Duži tekstovi mogu biti lakši, ako su dovoljno redundantni. Slušanje dužeg teksta učeniku je dragocjeno iskustvo i neophodna priprema za stvarne komunikacijske situacije. Međutim, duži tekstovi zahtjevniji su jezično i sadržajno te kognitivno jer učenici moraju zadržati pažnju duže vrijeme pa neki učenici mogu odustati od slušanja. Stoga bi duži tekstovi trebali biti poznatog sadržaja, učenike treba dobro pripremiti za slušanje i treba poticati razvijanje sposobnosti razumijevanja, a da se pritom ne razumije svaka riječ. Iskorištavanje vizualnih elemenata uz tekst (npr. slika, ilustracija, grafikona) učenicima može pomoći u razumijevanju dužih tekstova.

Općenito, zbog zahtjevnosti procesa slušanja, slušni tekstovi moraju biti jednostavniji, kraći i/ili redundantniji (tj. sadržavati puno ponavljanja informacija u jednakom ili parafraziranom obliku i nevažnih informacija koje učenici ne moraju razumjeti) od tekstova za čitanje. Zanimljiv ili zabavan tekst svakako doprinosi motivaciji za slušanje.

Temeljno je načelo odabira slušnog teksta *progresija* (slijed ciljeva i sadržaja poučavanja i obrazovnih ishoda s obzirom na obrazovnu razinu). Kad govorimo o slušnim tekstovima, prema načelu progresije kriteriji se primjenjuju na sljedeći način (opisan je raspon od početnika do naprednih učenika): a) od kraćih do dužih tekstova, b) od sporije do brže govorenog teksta, c) od vrlo izražajnog i jasnog do spontanog govora), d) od potpuno prilagođenih do autentičnih tekstova, e) od tekstova s mnogo redundancije ili zalihosti² (tj. ponavljanja obavijesti u komunikaciji radi sprečavanja nesporazuma) do tekstova s manje zalihosti, f) od tekstova poznate i bliske tematike do tekstova nepoznate tematike te g) od tekstova bez pozadinskih zvukova do tekstova s pozadinskim zvukovima. Što su učenici napredniji, to slušni tekstovi trebaju biti raznovrsniji i s obzirom na vrstu slušnog teksta i vrstu slušanja.

Osim poteškoća koje proizlaze iz obilježja govornog teksta, učenik stranog jezika može se susresti i s drugim problemima pri slušanju. U tipičnom primjeru slušanja u

2 *Redundancija* ili *zalihost* (lat. *redundantia*: ‘preobilje’) definira se kao višak obavijesti u komunikaciji radi sigurnijeg prenošenja obavijesti, sprečavanja nesporazuma i boljeg nadzora nad prenošenjem obavijesti. Izvor: Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=52190> (21. 1. 2021.).

nastavi stranih jezika učenici nemaju nadzor nad brzinom govora, odnosno ne mogu zaustaviti audiozapis kad osjete potrebu pa ne stignu primijeniti sve procese razmišljanja ili propuštaju dio poruke jer još uvijek obrađuju dio koji su čuli. Isto tako, učenici ne mogu ponoviti tekst ili dio teksta prema vlastitom nahodaženju. Odluka o tome najčešće ovisi o nastavnikovoj procjeni. Čest, iako ne uvijek i najvažniji, problem pri slušanju jest učenikovo ograničeno jezično znanje. Povremeno se može dogoditi da učenik čuje nepoznatu riječ ili poznatu riječ koja se upotrebljava na nepoznat način, što djeluje poput prepreke koju je netko iznenada postavio i koja onemogućuje daljnje praćenje i razumijevanje teksta. Takve situacije dovode do prekida semantičkog procesiranja (Rost 2013).

Nastavnikov je zadatak da učenike potiče da pokušaju razumjeti poruku, a da pritom nisu razumjeli svaku riječ, da pokušaju razumjeti značenje iz konteksta i da pokušaju pronaći u tekstu koji slijedi druge znakove koji upućuju na značenje. Dobri slušači su oni koje nepotpuno razumijevanje neće omesti u razumijevanju poruke (Underwood 1989: 18).

Učenikovo razumijevanje teksta može ovisiti i o načinu prezentacije teksta. Nastavnik tako treba odlučiti hoće li učenici slušati unaprijed snimljeni tekst ili će nastavnik sam pročitati tekst. Oba načina imaju svoje prednosti i nedostatke. Kada nastavnik čita tekst, učenici vide govornika i mogu iskoristiti neverbalne ključeve (npr. mimiku lica) u razumijevanju, a nastavnik može prilagoditi brzinu čitanja svojim učenicima, može naglašavati odabrane dijelove, može zastati kad je potrebno, pa čak i preoblikovati dijelove teksta ili dati dodatno objašnjenje. Učenici se brzo naviknu na glas i govor svog nastavnika pa lakše prate i razumiju tekst. No, nastavnik mora paziti na izgovor, intonaciju i naglasak. Izražajno čitanje naglas zahtijeva posebnu vještinu pa je kakvoća nastavnikove reprodukcije ipak upitna. Očiti je nedostatak i taj što učenici čuju samo jedan glas, a moraju moći razumjeti i druge govornike. Snimljeni tekstovi omogućuju puno širi raspon različitih iskustava slušanja koji obuhvaćaju raznovrsne tekstove (od monologa do razgovora više ljudi, od izvještaja do priča) i govornike (različiti glasovi, dijalekti, naglasci, govorni stilovi) te pozadinske zvukove i glazbu. S obzirom na to da su zvučni zapisi danas vrlo visoke kakvoće, preporučuje se njihova uporaba u nastavi. Snimak može djelovati umjetno, no može se slušati više puta i može se zaustaviti kad je potrebno. No, ako se tekst sluša više puta, svaki put tekst zvuči jednako. Zbog nemogućnosti oslanjanja na neverbalne ključeve, učenik mora zaista slušati. Odabir načina prezentacije slušnog teksta ovisit će i o postavljenom cilju i ishodima te planiranim vježbama i zadacima, sposobnostima učenika, tehničkim mogućnostima i opremi učionice itd.

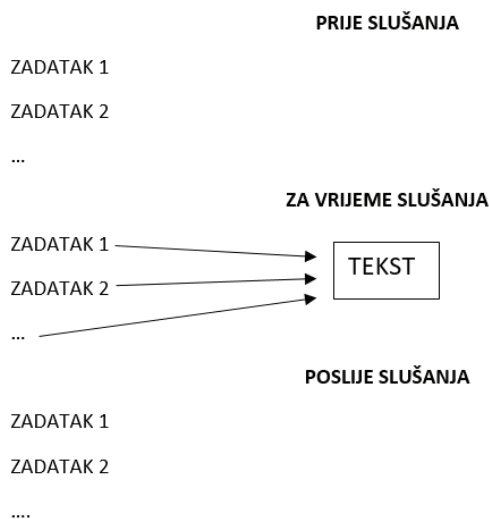
Slušanje se u stvarnom životu često odvija uz vizualnu podršku (npr. u konverzaciji licem u lice vidimo sugovornika) koja doprinosi razumijevanju jer pruža veliki broj dodatnih kontekstualnih informacija. Zbog toga je u nastavu uputno uključiti i uporabu **videosnimaka** koje sadrže veliki broj vizualnih podataka, odnosno informacija koje aktiviraju sheme i predznanja i služe kao ključevi razumijevanja. Na primjer, učenici vide tko su govornici, koje su dobi, iz njihovih gesta i mimike mogu zaključiti kako se osjećaju te mogu raspoznati fizička obilježja konteksta u kojem se dijalog odvija. Gledanje

videozapisa učenicima može biti vrlo zanimljivo, no kako bi im ujedno bilo i korisno, nastavnik mora osmisliti primjerene vježbe i zadatke.

U tekstu koji slijedi opisat ćemo na koje se načine govorni tekst može obraditi u nastavi kako bi učenici prevladali navedene poteškoće i uspješno razvijali vještinu razumijevanja slušanjem. Naravno, svaki učenik navedene probleme pri slušanju doživljava na različit način: neki učenici s lakoćom prate govorni tekst, dok kod drugih neke od poteškoća mogu dovesti do potpunog odustajanja od nastojanja da tekst razumiju. Stoga je važan dio poučavanja slušanja osvježavanje i razvijanje strategija slušanja (v. poglavlje *Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje*) kojima se učenici mogu koristiti kako bi osvladali pojedinim mikrovještinama i premostili poteškoće s kojima se susreću.

5. Razvoj vještine slušanja u nastavi stranih jezika

Obrada slušnog teksta u nastavi stranih jezika odvija se prema osnovnom metodičkom modelu poučavanja receptivnih vještina, dakle u trima fazama. Prvu fazu nazivamo **prije slušanja** (engl. *pre-listening*) jer obuhvaća vježbe i zadatke koji se provode prije nego učenici čuju tekst. Središnja je faza obrade ona koja uključuje slušanje teksta i rad na pratećim zadacima pa je nazivamo faza **za vrijeme slušanja** (engl. *while-listening*). Faza **poslije slušanja** (engl. *post-listening*), kako naziv govori, odnosi se na vježbe i zadatke koje učenici provode nakon što su tekst poslušali (v. sliku 2). Svaka faza može obuhvaćati nekoliko zadataka od kojih svaki mora imati jasne (i drugačije) obrazovne ishode. U fazi prije slušanja, učenici tekst ne slušaju, u fazi za vrijeme slušanja učenici izrađuju zadatke simultano uz slušanje, a u fazi poslije slušanja učenici rade na zadacima koji mogu biti manje ili više povezani s tekstom, ali više ne slušaju tekst.



Slika 2. Shematski prikaz faza obrade slušnog teksta

Odluka o tome koje će i koliko vježbi i zadataka nastavnik uključiti u obradu slušnog teksta ovisi prije svega o prirodi i sadržaju teksta, ali i drugim čimbenicima, kao što su vrijeme koje mu stoji na raspolaganju za slušanje, raspoloživim materijalima i njihovoj kakvoći, sposobnostima i interesima učenika, eventualnim prostornim ograničenjima.

FAZA PRIJE SLUŠANJA

Rijetko kada u stvarnom životu nešto slušamo, a da pritom nemamo neku predstavu o sadržaju koji ćemo slušati. Čak i kada uključimo TV i ne znamo točno što je na programu, iz iskustva znamo kakve se vrste emisija na određenom kanalu u to vrijeme obično emitiraju i što možemo očekivati. I učenik stranog jezika mora prije slušanja nekog teksta pobuditi svoju motivaciju za slušanje i očekivanja od teksta, odnosno mora aktivirati predznanja i probuditi sheme koje će mu pomoći u razumijevanju teksta. To se u nastavi ostvaruje **vježbama i zadacima prije slušanja**.

Zadaci koje učenici rješavaju prije slušanja imaju izuzetno važnu ulogu u pripremi učenika za slušanje jer određuju kontekst i usmjeravaju proces slušanja. Ako je cilj vježbi i zadataka razvijanje vještine slušanja, tada „naglasak u metodičkom razmišljanju mora biti na zadacima prije prvog slušanja teksta” (Dahlhaus 1994: 52). Ako udžbenik ne predviđa zadatke prije slušanja, nastavnik ih mora osmisliti. Što je tekst informacijski gušći (tj. sadrži veliki broj novih informacija), to su važniji zadaci prije slušanja: aktiviranjem predznanja i znanja o svijetu, tekst koji će se slušati postaje redundantan i učenik će ga lakše razumjeti.

Priprema za slušanje može obuhvaćati objašnjavanje onih aspekata koji mogu otežavati ili onemogućiti razumijevanje slušnog teksta. Taj se postupak naziva **rasterećenje** teksta (engl. *pre-teaching*, njem. *Vorentlastung*) jer unaprijed uklanja „teret” nerazumijevanja. Nastavnik može uvesti nove, učenicima nepoznate riječi (ili objasniti neku gramatičku strukturu), ali nikako ne sve, nego samo one koje su ključne za razumijevanje teksta i/ili rješavanje zadataka (v. poglavlja *Vokabular u nastavi stranih jezika* i *Gramatika u nastavi stranih jezika*). Uz značenje, važno je posvetiti pozornost i onim aspektima vokabulara koji bi mogli dovesti do krivog razumijevanja tijekom slušanja, kao što je npr. izgovor pojedinih riječi.

Izuzetno je važno da u fazi prije slušanja, čak i ako u udžbeniku postoje jasne upute, nastavnik jasno objasni učenicima što će slušati i što se od njih očekuje: svim učenicima mora biti jasno što trebaju činiti prije nego počnu tekst slušati. Na primjer, ako se od učenika očekuju pisani odgovori na pitanja, unaprijed treba razjasniti jesu li dovoljni kratki odgovori ili bi učenici trebali napisati pune rečenice.

Općenito, ciljevi zadataka prije slušanja jesu: uvod u temu, motiviranje učenika za temu slušnog teksta (poticanje zanimanja za tekst), aktiviranje predznanja o temi, predviđanje o čemu će biti riječ i uvođenje ključnog vokabulara. U nastavku ćemo opisati primjere vježbi i zadataka koji se provode prije slušanja teksta.

Predviđanje prije slušanja teksta (engl. *prediction*, njem. *Antizipation*): nastavnik potiče učenike da oblikuju pretpostavke o mogućem ili vjerojatnom sadržaju teksta na temelju nekog poticaja. Mogući poticaji jesu: naslov, podnaslov, opća tema teksta, tekstna vrsta, glavni likovi (njihove slike, imena, opisi, zanimanja i sl.), ključne riječi, riječi iz teksta ili dijelovi teksta (npr. uvodna ili zadnja rečenica), sažetak teksta, pitanja o tekstu, te vizualni i zvučni. Na primjer, učenici pokušaju predvidjeti sadržaj na temelju popisa ključnih riječi iz teksta (koje mogu biti navedene pomiješanim redoslijedom i mogu obuhvaćati i ometače, tj. riječi koje se ne pojavljuju u tekstu) ili rečenica u izvornom, parafraziranom ili pojednostavljenom obliku redoslijedom kako se pojavljuju u tekstu. Ako se daju izmiješanim redoslijedom, učenici pokušavaju pogoditi redoslijed i složiti priču. Rečenice se mogu ponuditi i na zasebnim karticama. Rečenice usmjeravaju pozornost na ono što je u tekstu važno. Ovaj se tip zadatka može iskoristiti za ponavljanje ili uvođenje ključnog vokabulara. Slike ili ilustracije (iz udžbenika ili prema odabiru nastavnika) koje predstavljaju vizualizaciju situacije vrlo su korisni za navođenje učenika da pokušaju predvidjeti temu teksta, odnosno da spekuliraju o tome što se događa ili o čemu likovi razgovaraju. Istovremeno, slike možemo iskoristiti i za ponavljanje ili uvođenje ključnog vokabulara. Ako je dano više slika pomiješanog redoslijeda učenici mogu pogađati kojim ih slijedom treba poredati (što kasnije slušanjem provjeravaju). Ova se vježba može primijeniti i s učenicima koji još ne znaju čitati. Slike svakako treba iskoristiti jer pružaju obilje nejezičnih informacija (npr. mimiku, govor tijela, izraz lica, obilježja mjesta radnje, kulturološke elemente i sl.) i pomažu pri vizualizaciji sadržaja. Neodgovarajuća slika može navesti učenika na krive zaključke i usmjeravati njegovo slušanje u krivom smjeru. Slično možemo iskoristiti i zvučne poticaje poput pozadinskih zvukova ili glazbe: učenici na temelju glazbe, zvukova, glasova predviđaju temu teksta, zaključuju o mjestu radnje, likovima, ozračju i sl.

Zadatak predviđanja može se provesti kao diskusija s cijelim razredom u kojoj učenici usmeno izlažu svoje pretpostavke, a nastavnik bilježi prijedloge na ploču (u obliku popisa, umne mape, tablice itd.) ili tako da učenici samostalno ili u parovima/manjim skupinama zajedno oblikuju i zapisuju pretpostavke.

Ovim se zadatkom omogućuje ostvarivanje nekoliko ciljeva: aktivira se predznanje o sadržaju, tj. odgovarajući scenarij ili shema, ponavljaju se poznate i sa sadržajem povezane jezične strukture (leksičke i gramatičke), stvara se potreba za uvođenjem novih jezičnih struktura (npr. ključnog vokabulara iz teksta) te se potiče motivacija učenika za slušanje. Upravo je zbog toga neophodno pružiti učenicima mogućnost da svoje pretpostavke provjere slušanjem teksta. Važno je napomenuti da je neophodno omogućiti učenicima da svoja predviđanja provjere tijekom prvog slušanja teksta.

Oluja ideja (engl. *brainstorming*, njem. *Brainstorming/Ideensammlung*): učenicima je ponuđen ključni pojam (riječ, fraza, naslov, ime lika, mjesto...) te navode sve čega se mogu sjetiti u vezi te riječi. Zadatak se može provesti frontalno, s cijelim razredom pa tada nastavnik na ploču zapisuje ideje svih učenika, npr. u obliku asociograma (engl.

mind map, njem. *Assoziogramm*). Najbolje je ipak da svaki učenik sam za sebe razmisli i zapiše svoje ideje, zatim se ideje objedinjuju na ploči. Učenik može ponuditi i riječ na prvom jeziku, što nastavnik može iskoristiti i uvesti novu riječ na ciljnom jeziku, osobito ako se ona pojavljuje u tekstu. Važno je dobro odabrati polazni pojam kako bi potaknuo asocijacije, a nastavnik dodatnim pitanjima može pomoći. Nije svaki tekst pogodan za ovaj zadatak: tekst mora imati neku središnju temu iz koje će proizaći ključni pojam.

Popunjavanje (dijela) tablica ili grafičkih prikaza: na temelju predznanja ili vlastitog iskustva učenici popunjavaju tablicu ili grafički prikaz. Kod grafičkog se prikaza zadatak može olakšati davanjem popisa pojmova. Na primjer, učenici stranog jezika strojarske struke mogu primijeniti svoje poznavanje struke i navesti dijelove nekog stroja. Slušanjem učenici provjeravaju točnost i dopunjavaju one dijelove koje nisu popunili.

Razgovor/diskusija o temi: učenici slobodno razgovaraju o temi na temelju vlastitog predznanja, iskustva i stavova, a nastavnik vodi i pomaže primjereno oblikovanim pitanjima. Tema teksta može se oblikovati kao jedna ili više ključnih riječi, može biti određena naslovom, a kao poticaj može poslužiti i sažetak teksta koji učenici pročitaju prije diskusije.

Faza prije slušanja izuzetno je važan korak u obradi slušnog teksta. Što je tekst teži, to su važniji uvodni zadaci koji učenike pripremaju za slušanje, odnosno aktiviraju njihovo jezično predznanje i znanje o svijetu. Navedene primjere zadataka ne treba promatrati kao izolirane zadatke. Oni trebaju biti sastavni dio prirodnog slijeda (niza) vježbi i zadataka uz tekst koji učenici slušaju. Što je uvodna vježba i zadatak uže povezan s vježbama i zadacima za vrijeme slušanja, to će učenici biti motiviraniji za slušanje.

FAZA ZA VRIJEME SLUŠANJA

S obzirom na prirodu procesa slušanja, nastavnik ne može promatranjem znati što se događa, odnosno razumiju li učenici tekst, slušaju li uopće ili su odustali od slušanja. Nastavnik do zaključka o tome što su učenici s porukom činili i jesu li imali poteškoće u razumijevanju može doći samo na temelju učenikove reakcije – usmene, pisane ili neverbalne (Anderson i Lynch 1988). Stoga nastavnik učenicima mora zadati *zadatak* koji izrađuju dok slušaju i time dokazuju da su slušali i što su razumjeli. Svrha je zadataka pomoći učenicima da razviju vještinu slušanja s razumijevanjem, a ne ispitivanje (više o ispitivanju i procjenjivanju sposobnosti razumijevanja teksta slušanjem u poglavlju *Jezični ispiti u nastavi stranih jezika*).

U fazi za vrijeme slušanja učenici aktivno slušaju tekst te izrađuju određeni zadatak kako bi demonstrirali što rade s tekстом i razumiju li ono što slušaju. Vježbe i zadaci za vrijeme slušanja određuju *svrhu* i *cilj* slušanja i pomažu učenicima da usmjeravaju svoje slušanje i tako smanjuju opterećenje kognitivne obrade i pamćenja informacija. Učenici moraju znati *zašto* tekst slušaju, odnosno na koje informacije trebaju obratiti pozor-

nost. Ako učenici tekst slušaju bez zadatka nastojat će razumjeti sve, jer ne znaju na što usmjeriti pozornost i što treba pamtiti. Dakle, zadaci za vrijeme slušanja vode učenike u razumijevanju govorene poruke. Vježbe i zadaci odabiru se u skladu s planiranim obrazovnim ishodima i logički se nadograđuju na zadatke iz faze prije slušanja.

Nastavnik učenicima mora jasno prenijeti stav i opetovano ih podsjećati da pri globalnom i selektivnom slušanju nije potrebno razumjeti sve što je rečeno, nego samo najvažnije, a sve ostalo može se zanemariti. Takvo usmjereno slušanje postiže se odabirom primjerenih zadataka koji učenicima omogućuju da pokažu da su razumjeli najvažnije i ujedno usvoje stav da nije potrebno razumjeti svaku riječ. U rijetkim slučajevima u životu moramo u tekstu koji slušamo sve razumjeti. Stoga i u nastavi zadacima ekstenzivnog slušanja treba dati važno mjesto i naglašavati da nije potrebno sve razumjeti. Međutim, s obzirom na to da slušanjem tekstova učenici uče i jezik³, intenzivno je slušanje također dio obrade teksta, osobito na nižim i srednjim stupnjevima učenja stranog jezika.

Ako se tekst sluša više puta, svako slušanje mora imati novi cilj i svrhu, odnosno druge ishode. Zbog toga uz svako slušanje treba osmisliti drugačiji zadatak. Pri odabiru zadatka treba voditi računa o tome da su neki zadaci vrlo složeni jer uključuju i druge jezične vještine: nije jednostavno uz slušanje nešto i čitati i pisati. Zato nastavnik učenike treba potaknuti da pročitaju zadatak i eventualno već riješe ono što znaju (npr. na temelju prvog slušanja) i prije nego slušaju tekst drugi puta. Također, zadaci trebaju biti što prirodniji, odnosno imati fokus na one aspekte koji bi i u stvarnoj komunikacijskoj situaciji bili važni. U odabiru, oblikovanju ili prilagođavanju zadataka u obzir treba uzeti i sintaktičku i leksičku složenost teksta te prisutnost pojmova koji mogu otežavati razumijevanje (npr. kulturološki pojmovi). Izrada zadataka za vrijeme slušanja ne smije oduzimati previše vremena, odnosno mora pratiti proces slušanja tako da učenici ne moraju „prekidati” slušanje kako bi radili na zadatku. Slijedi opis primjera vježbi i zadataka za vrijeme slušanja.

Provjera pretpostavki koje su učenici oblikovali u fazi prije slušanja. Na primjer, ako su prije slušanja učenici izradili popis riječi (pojmova) koji se možda pojavljuju u tekstu, u ovoj fazi slušaju tekst i označavaju one koji se zaista u tekstu spominju.

Predviđanje za vrijeme slušanja teksta: učenici oblikuju pretpostavke o daljnjem razvoju teksta (u stankama kada se tekst sluša u dijelovima) na temelju dijela teksta koji su već čuli. Nastavnik prije dijela koji učenici slušaju potiče učenike da predvide razvoj događaja ili da predvide što bi govornik mogao odgovoriti, a nakon poslušanog dijela razgovara o njihovim pretpostavkama (npr. *Jeste li bili u pravu?, U kojem su dijelu vaše*

3 Richards (2005) razlikuje *slušanje radi razumijevanja* i *slušanje radi usvajanja jezika*. Slušanje radi usvajanja jezika temelji se na auditivnom unosu koji obuhvaća ciljane (odabrane) gramatičke, leksičke ili diskursne strukture kojima učenici trebaju ovladati. Zadaci uz takav unos trebaju poticati uočavanje odabranih struktura. U njemačkoj se literaturi u tom smislu govori o slušanju kao ciljanoj djelatnosti (njem. *Hören als Zieltätigkeit*) i slušanju kao posredničkoj djelatnosti (njem. *Hören als Mittlertätigkeit*).

pretpostavke točne?, Zašto ste pogriješili u nekim pretpostavkama?). Pogrešne pretpostavke mogu biti uzrokovane kulturološkim razlikama pa njih treba posebno razjasniti. Predviđanje za vrijeme slušanja može biti usmjereno i na predviđanje točnih riječi koje bi trebale uslijediti. Tada je bolje da nastavnik tekst čita kako bi učenicima mogao dati dovoljno vremena da razmisle i ponude odgovor. Učenici mogu imati različite ideje pa se može razviti zanimljiva i korisna rasprava o tome što je prihvatljivo, a što ne.

Obilježavanje (engl. *marking*, njem. *Markierung*) obuhvaća postupke kao što su zakruživanje, podcrtavanje, označavanje (npr. x, ✓) točnog odgovora, označavanje pogrešaka (npr. na slici/ilustraciji, u rečenicama ili popisu činjenica iz teksta), označavanje mjesta ili pravca kretanja na zemljopisnoj karti, planu grada ili nekom dijagramu koji predstavlja proces (npr. kretanje informacija u računalu, smjer krvotoka itd.) ili bojanje određenih dijelova slike ili ilustracije. Na primjer, učenici na popisu pojmova označavaju one o kojima se u tekstu govori. Prije rješavanja zadatka, treba provjeriti razumiju li učenici sve pojmove na popisu. Prednost ovog tipa zadatka je što se učenici mogu fokusirati na slušanje jer ne moraju pisati.

Crtnje se odnosi na aktivnost u kojoj učenici izrađuju ili dopunjuju ilustraciju (crtaju) za vrijeme slušanja. Zadatak je primjeren mlađim učenicima i početnicima jer na neverbalni način demonstriraju razumijevanje. S obzirom na to da neki učenici crtnje mogu smatrati prezahtjevnim ili smatrati da nisu dovoljno dobri u crtanju, ciljani crteži trebaju biti skice i nacrti. Učenike mlađe školske dobi treba upozoriti da ne trebaju svoj uradak ukrašavati, nego da samo nacrtaju skicu (ukrašavanje mogu obaviti kasnije ili kod kuće). Jedna od inačica ovog tipa zadatka može biti **izrada modela** prema uputama. Modeli mogu biti složeniji, ali i vrlo jednostavni. Na primjer, učenici imaju nekoliko komada papira različitih oblika i moraju ih složiti prema uputama koje govori nastavnik (ako ne postoji audiozapis).

Sređivanje i redanje (engl. *ordering/sequencing*, njem. *Ordnen/Reihen*) prema određenim kategorijama ili redoslijedu pojavljivanja u tekstu: učenici određuju kojoj kategoriji pripadaju pojmovi koji se spominju ili redoslijed pojavljivanja informacija u tekstu, što mogu označiti rednim brojevima, slovima abecednim redom ili fizički premjestiti slike koje ilustriraju događaje iz teksta. Broj elemenata koji učenici trebaju složiti treba prilagoditi uzrastu i sposobnostima učenika (optimalno je 5 do 6) i treba voditi računa o tome da se redoslijed ne može odrediti logičkim zaključivanjem, nego isključivo razumijevanjem slušnog teksta.

Povezivanje (engl. *matching*, njem. *Zuordnung*) jest vrsta zadatka koji sadrži dva skupa ponuđenih informacija (npr. stupac A i stupac B, sliku i riječi itd.) u kojemu učenici povezuju jedan podatak iz skupa A s odgovarajućim podatkom iz skupa B. Na primjer, učenici mogu povezivati slike u stripu s dijelovima dijaloga.

Vježbe i zadaci koje uključuju **pokret**: učenici slušaju tekst i pokretom prikazuju radnju ili položaj (slično postupku TPR ili igri pantomime). Tekst može biti zvučni zapis ili

ga može govoriti nastavnik ili učenik. Primjer je takve vježbe i dobro poznata igra *Simon says...* Prednost je zadatka što učenik neposredno, promatranjem drugih učenika, može provjeriti je li dobro razumio.

Zadaci obilježavanja, crtanja, povezivanja i redanja, neka vrsta pitanja (npr. da/ne, točno/netočno, pitanja višestrukog izbora) i zadaci koji uključuju pokret primjeri su *receptivnih* zadataka koji ne zahtijevaju jezičnu produkciju (tj. aktiviranje drugih vještina) pa je njihova prednost ta što se učenici mogu fokusirati na slušanje s razumijevanjem. Primjereni su mlađim učenicima i početnicima koji još nemaju razvijene produktivne vještine jer se temelje na neverbalnim postupcima. No, pitanja alternativnog i višestrukog izbora često znaju biti teža no što se misli. Pitanja bi trebala pratiti tekst, odnosno omogućavati učenicima da odaberu odgovore neposredno nakon pojave informacija u tekstu. Treba izbjegavati situaciju u kojoj bi učenici tekst morali čuti do kraja da bi odredili odgovor.

Odgovaranje na pitanja o tekstu odnosi se prije svega na zadatak koji sadrži pitanja otvorenog tipa, tj. ona koja počinju upitnom riječju, a odgovor je riječ ili fraza te je ponekad moguće više odgovora. Važno je napomenuti da pitanja mogu biti postavljena tako da potiču globalno razumijevanje (npr. *O čemu se radi?*), selektivno razumijevanje (npr. *Tko su glavni likovi?*, *Gdje se razgovor odvija?*, *Koje životinje se u tekstu spominju?*) ili detaljno razumijevanje. Kako bi se učenici pripremili za slušanje, odnosno znali na što moraju obratiti pozornost, pitanja, odnosno zadatak moraju pročitati prije nego tekst slušaju. Na taj način pitanja usmjeravaju pozornost učenika na ono što je važno. Odgovori na otvorena pitanja mogu biti kratki (npr. jedna riječ) ili duži. U svakom slučaju, učenici za vrijeme slušanja bilježe natuknice. Učenici unaprijed moraju znati jesu li dovoljne natuknice ili je potrebno formulirati pune rečenice. Općenito, kod slušanja se preporučuje poticanje učenika da daju što kraće odgovore kako bi pozornost mogli posvetiti slušanju, a ne pisanju. Uostalom, cilj je zadatka da učenik pokaže je li razumio poruku, a ne da se provjeri može li oblikovati gramatički točnu rečenicu! Otvorena pitanja mogu sadržavati samo upitne riječi *Tko?*, *Što?*, *Kada?*, *Kako?*, *Gdje/Kamo?* i *Zašto?* (engl. *wh-questions*, njem. *W-Fragen*) koje učenike vode kroz tekst i usmjeravaju slušanje na ključne dijelove teksta. Početnici mogu ponuditi odgovore i na prvom jeziku: iako odgovor nije na stranom jeziku, pokazali su da su razumjeli tekst. Učenicima možda treba pomoći odgovoriti na pitanja *Tko?* i *Što?*, a na ostala će pitanja onda lakše naći odgovor.

Jedna napomena u vezi odgovaranja na pitanja o tekstu: ako učenici odgovaraju na pitanja nakon slušanja (a pitanja nisu unaprijed vidjeli), ne provjeravamo razumijevanje, nego pamćenje! Pitanja za vrijeme slušanja trebaju provjeravati razumijevanje činjenica, ali mogu zahtijevati mišljenje učenika ili interpretaciju. No, s obzirom na to da svaki slušatelj na svoj način može shvatiti određene informacije, potonja su pitanja pogodnija za fazu nakon slušanja.

Dopunjavanje praznina (engl. *gap fill*, njem. *Lückentext*) je zadatak u kojem učenici u tekst upisuju riječi, fraze ili dijelove rečenica koji nedostaju. Zadatak može obuhva-

ćati pojedinačne rečenice iz teksta, cjeloviti transkript ili sažetak teksta. Ovaj zadatak pripada složenijim zadacima jer zahtijeva istovremeno slušanje, čitanje i pisanje. Stoga učenicima može stvarati poteškoće ako je govor prebrz pa učenici ne stignu zapisati odgovore ili ako je predviđeno previše praznina, odnosno ako je razmak između praznina premali. Moguće je da učenik nije ništa zapisao, ali je ipak tekst razumio. Ako je tekst s prazninama sažetak, a ne transkript teksta koji se sluša, učenicima treba omogućiti da prije slušanja pročitaju sažetak. Može se dopustiti da unaprijed upišu odgovore koje znaju pa će u tom slučaju slušanjem provjeriti točnost. Važno je napomenuti da postoji razlika između ishoda koji se ostvaruju dopunjavanjem praznina u sažetku i transkriptu: praznine u sažetku učenici dopunjavaju na temelju razumijevanja teksta, a u transkriptu na temelju prepoznavanja fonološkog oblika koji pretvaraju u grafološki. Za dopunjavanje transkripta, dakle, nije neophodno razumjeti smisao teksta. Zadatak dopunjavanja može se olakšati tako da u pisanoj inačici nedostaju samo određene vrste podataka: na primjer, učenici upisuju samo datume (ili samo dane u datumima), pridjeve, mjesta (lokacije), frazeme ili dijelove frazema itd. koji nedostaju. Praznine bi trebale odražavati bitne informacije ili jezične strukture koje će učenicima biti korisne u zadacima koji slijede. Primjeri pogodnih i motivirajućih tekstova za ovu vrstu zadatka jesu priče ili pjesme – i poezija i uglazbljene pjesme – u kojima se može iskoristiti rima.

Popunjavanje tablica (engl. *chart/table/grid*, njem. *Raster*) je zadatak u kojem učenici iz slušnog teksta izdvajaju informacije (tj. slušaju selektivno) i upisuju informacije u tablice prema zadanim stupcima i/ili recima. Tablice mogu predstavljati organizaciju informacija iz teksta (npr. stupci su dob, visina, mjesto rođenja, zanimanje ili neka druga obilježja osobe, a redci imena osoba o kojima se govori), različite oblike rasporeda (raspored sati, reda vožnje, tjedni plan aktivnosti itd.).

Popunjavanje obrazaca je zadatak sličan popunjavanju tablica. Učenici popunjavaju obrazac koji sadrži određene kategorije odgovora, što učenicima pomaže u praćenju slušnog teksta. Tip odgovora može se varirati pa neke rubrike mogu zahtijevati samo označavanje jedne od ponuđenih opcija, dok u drugima učenici upisuju riječ ili rečenice.

Pisanje bilježaka je zadatak koji se može prilagoditi cilju slušanja (npr. globalno ili detaljno), uzrastu i jezičnoj razini učenika, obrazovnim ishodima itd. Na primjer, može se provoditi kao zadatak globalnog slušanja s ciljem razumijevanja ključnih informacija (učenici tijekom slušanja zapisuju tri najvažnije riječi i zatim uspoređuju s idejama drugih učenika) ili kao zadatak detaljnog slušanja s ciljem razumijevanja detaljnih informacija (učenici tijekom slušanja bilježe zadane detalje). Bilješke mogu imati oblik natuknica, ali mogu biti i jednostavnije (npr. **popis** riječi).

Diktat (engl. *dictation*, njem. *Diktat*) je prototipna vježba intenzivnog slušanja jer zahtijeva doslovno zapisivanje teksta. U praksi se primjenjuju mnoge inačice (npr. *dicto-comp*, *dictogloss*) koje se mogu prilagoditi obrazovnim ishodima (više o diktatu kao vježbi pisanja i o inačicama diktata v. u poglavlju *Vještina pisanja u nastavi stranih jezika*).

Doslovno ponavljanje teksta ili dijela teksta obuhvaća dva koraka: nastavnik pusti zvučni zapis i zatim traži od učenika da ponovi dio teksta koji je čuo. Više je razloga zašto ovu vježbu treba izbjegavati: sposobnost doslovnog ponavljanja ne dokazuje da je učenik tekst i razumio, uspješnost ponavljanja ovisi o sposobnosti upamćivanja i to rijetko činimo u stvarnoj komunikaciji (tj. obično parafraziramo ono što smo čuli). Cilj doslovnog ponavljanja prema modelu može biti usmjeren na ovladavanje nekim aspektom izgovora (v. poglavlje *Poučavanje izgovora u nastavi stranih jezika*).

Bez obzira na to koji zadatak nastavnik odabere, izuzetno je važno da učenik dobije neposrednu povratnu informaciju o tome je li uspješno izradio zadatak, odnosno u kojem dijelu nije bio uspješan i što bi mogao biti uzrok. Nastavnik može omogućiti učenicima da prvo provjere u paru kako su riješili zadatak, a tek nakon toga o tome razgovara s cijelim razredom.

Nekoliko je ključnih pitanja vezanih uz slušanje (fazu za vrijeme slušanja) o kojima nastavnik mora promišljati:

Smiju li učenici pratiti tekst u udžbenicima za vrijeme slušanja? Učenici pa čak i nastavnici znaju se žaliti da je slušanje preteško i da im praćenje pisanog teksta olakšava razumijevanje. Potonje, dakako, nije sporno, no to ne opravdava „dopuštanje” praćenja pisanog teksta. Kao prvo, ako je cilj vježbe i zadatka razvijati vještinu slušanja, onda učenici *ne smiju* imati tekst pred sobom. Tekst odvlači pozornost od slušanja i učenik tekst čita i oslanja se na grafičku podršku koju mu pisani tekst pruža te zanemaruje zvučni zapis. Samim tim učenik ne razvija sposobnost globalnog ili selektivnog razumijevanja slušnog teksta. Na kraju, slušanje uz tekst učenika ne priprema za stvarne situacije slušanja. Razumijevanje će teksta učenicima olakšati temeljita priprema za slušanje u fazi prije slušanja te primjerena pomoć i smjernice pažljivo odabranim vježbama i zadacima za vrijeme slušanja. Osim toga, važno je poticati prihvaćanje stava da ne trebamo razumjeti svaku riječ da bismo razumjeli neki dio teksta (određenu informaciju) ili o čemu se u tekstu radi.

Potrebno je upozoriti na sljedeće: nije zabranjeno dati učenicima da pročitaju transkript, no to treba dopustiti tek nakon što su tekst već poslušali kako bi provjerili dijelove koje nisu uspjeli razumjeti. To ne znači da istovremeno slušanje i praćenje pisanog teksta nema svoje mjesto u nastavi stranih jezika. Postoje zadaci koji pretpostavljaju rad na pisanoj inačici teksta uz slušanje (npr. dopunjavanje praznina, uočavanje i ispravljanje pogrešaka u transkriptu). No načelno, istovremeno slušanje i praćenje teksta ne doprinosi razvijanju vještine slušanja: cilj je takvih zadataka povezivanje zvučne i grafičke „slike” jezika, a tekst se zapravo obrađuje kao čitanje. Ta je vježba osobito korisna na početnim stupnjevima učenja jezika i u učenju jezika koji, poput engleskog, nemaju fonografsko pismo (tj. pismo u kojemu jedan znak izražava jedan glas), ali se može primijeniti i na višim stupnjevima (npr. u poučavanju različitih aspekata izgovora, v. poglavlje *Poučavanje izgovora u nastavi stranih jezika*).

Trebaju li učenici tekst slušati u cjelini ili u dijelovima (sa stankama)? Nije nužno da se tekst sluša odjednom, osobito ako se radi o dužem ili složenijem tekstu. Tekst se može podijeliti u (smislene) cjeline koje učenici slušaju sa stankama u kojima imaju vremena razmisliti i procesirati informacije. U stankama učenici mogu predviđati kako će se tekst odvijati te slušanjem sljedećeg dijela provjeriti svoje pretpostavke. Takav je pristup osobito pogodan za početnike jer omogućuje sustavnu izgradnju sposobnosti koncentriranja na inojezični tekst i provjeru razumijevanja. Na taj način učenik stječe samopouzdanje i smanjuje potencijalni strah od slušanja. Međutim, slušanje teksta u dijelovima ima i negativnih strana. Osim što ne predstavlja stvarnu situaciju (jer u životu tekstove slušamo u cjelini), učenici nemaju mogućnost razvijanja globalnog ili selektivnog razumijevanja. Tekst se može slušati sa stankama i ako je prateći zadatak složen, odnosno ako zahtijeva od učenika da puno pišu (npr. u zadatku dopunjavanja praznina ili vođenja bilješki). Zaustavljanjem slušnog zapisa nastavnik učenicima daje vremena da zapišu odgovor.

Koliko puta treba slušati isti tekst? Odgovor na to pitanje ovisi o cilju s kojim učenici tekst slušaju. Načelno, ako je cilj razvijanje vještine razumijevanja slušanjem (ili neke mikrovještine), tekst se sluša dva puta. Često se, osobito na početnim stupnjevima učenja jezika, tekst sluša i tri puta, uvijek s različitim ciljem (npr. prvo slušanje je globalno, drugo selektivno, a treće detaljno). Povremeno je tekstove dovoljno slušati samo jednom, osobito ako se radi o slušanju kao posredničkoj djelatnosti (v. bilješku 2). Uz to, na taj se način učenik priprema za slušanje u stvarnim komunikacijskim situacijama kada, u pravilu, određeni sadržaj u istom obliku čujemo samo jednom. Odluka može ovisiti i o jeziku koji učenici uče: danas su učenici engleskog jezika značajno izloženi ciljnom jeziku izvan nastave pa brže i lakše rješavaju zadatke za razvijanje vještine razumijevanja slušanjem od primjerice učenika njemačkog jezika.

FAZA NAKON SLUŠANJA

Faza nakon slušanja odnosi se na zadatke koji slijede nakon što su učenici poslušali tekst i riješili zadatke za vrijeme slušanja. Važno je napomenuti da provjeru zadataka koje su učenici rješavali za vrijeme slušanja treba provesti neposredno nakon rješavanja. Taj korak ne treba miješati s *fazom* nakon slušanja koja obuhvaća zadatke koji više ne utječu na proces slušanja, nego uglavnom služe za nadogradnju, proširivanje i prijenos sadržaja na novi kontekst. Zbog toga faza nakon slušanja može trajati duže od prethodnih faza, a može se protegnuti i na sljedeći nastavni sat ili domaću zadaću.

Međutim, u fazi nakon slušanja može se odvojiti vrijeme za detaljniju analizu eventualnih poteškoća koje su učenici pri slušanju imali. To može uključivati rad na transkriptu, ali s obzirom na to da uspješno slušanje podrazumijeva i „toleriranje nejasnoća” (Underwood 1989: 75) ne preporučuje se da se učenicima uvijek da transkript na uvid. Navedena bi analiza trebala biti usmjerena na analizu poteškoća koje su učenici imali pri

rješavanju zadatka, a ne na detaljno objašnjavanje transkripta. Upravo zbog toga suvremeni udžbenici često ne sadrže transkripte slušnih tekstova.

Zadaci nakon slušanja trebali bi biti logički povezani sa zadacima iz prethodnih faza, iako ne moraju biti čvrsto povezani sa samim tekstom i moraju imati jasnu svrhu i cilj. Zapravo, ti se zadaci ne bi trebali oslanjati na to koliko su detalja iz teksta učenici upamtili, nego bi trebali motivirati učenike da ono što su čuli na neki način upotrijebe ili na to reagiraju. U ovoj se fazi aktiviraju druga jezična znanja i vještine pa se primjeri zadataka mogu naći u nizu drugih poglavlja u vezi s jezičnim znanjima i vještinama u ovoj knjizi. Navest ćemo nekoliko primjera zadataka nakon slušanja kako bismo istaknuli povezanost zadataka iz različitih faza obrade teksta.

Postavljanje pitanja o tekstu: umjesto odgovaranja na unaprijed zadana pitanja učenici mogu oblikovati pitanja o tekstu koji su slušali. Odgovore mogu nuditi drugi učenici, a pitanja mogu čak zahtijevati dodatno istraživanje teme.

Razgovor o tekstu, rasprava ili debata: učenik odgovara na pitanja koja bi trebala potaknuti povezivanje s vlastitim iskustvom, stavom ili mišljenjem (npr. *Je li se tebi dogodilo nešto slično?*, *Što bi ti odgovorila Petri?*, *Što bi ti odabrao?*) ili interpretaciju onoga što je govornik htio reći. Nadalje, učenici izražavaju svoje mišljenje ili stav prema iznesenome u tekstu. Nastavnik unaprijed treba isplanirati i pripremiti pitanja i smjernice. Rasprava ili debata koje moraju rezultirati zajedničkom odlukom ili pronalaskom rješenja problema o kojem se u tekstu govorilo ima motivirajući učinak na učenike. Na primjer, učenici su slušali intervju s kandidatima za posao, a nakon slušanja moraju odlučiti koji će kandidat dobiti posao.

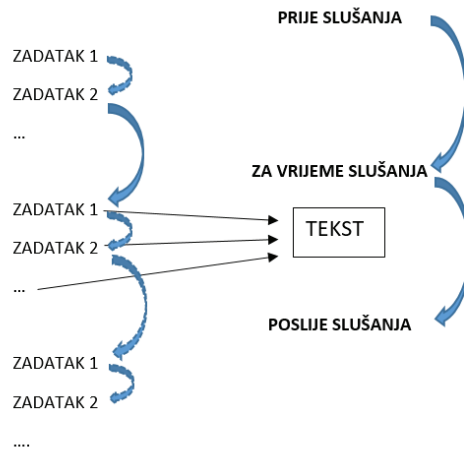
Igra uloga ili simulacija: ako su učenici slušali dijalog, u ovoj fazi mogu odglumiti dijalog ili oblikovati svoj po uzoru na slušani pa ga odglumiti. U simuliranoj igri uloga, učenici zamisle da su oni u istoj ili sličnoj situaciji i prikazuju kako bi se oni ponašali.

Prepričavanje teksta: učenici prema sjećanju ili pomoću bilježaka prepričavaju tekst koji su slušali. Za ovaj je zadatak najbolje odabrati priču koju su učenici lako mogli upamtiti.

Proširivanje popisa: učenici popis koji su napravili tijekom slušanja proširuju novim idejama.

Pisanje sažetka/sastavka: učenici pišu sažetak teksta ili sastavak (npr. na temelju bilježaka koje su napravili tijekom slušanja), izražavaju vlastito mišljenje, odgovaraju na problem o kojem se u tekstu govorilo itd. Učenici, kao inačicu ovog zadatka ili kao sljedeći zadatak, mogu samostalno, u parovima ili manjim skupinama proširivati sažetak u duži tekst.

S obzirom na to da iz tekstova koje slušaju učenici uče i jezik, u fazi nakon slušanja pozornost se može posvetiti obradi nekog jezičnog aspekta, primjerice gramatičkih ili leksičkih struktura (v. poglavlja *Vokabular u nastavi stranih jezika* i *Gramatika u nastavi stranih jezika*), stilskim, diskursnim ili pragmatičkim obilježjima govornog teksta itd.



Slika 3. Slijed zadataka u obradi slušnog teksta

Da zaključimo: kao što slika 3 prikazuje, vježbe i zadaci u svim fazama obrade slušnog teksta trebaju biti međusobno logički povezani: prvi zadatak priprema učenike za drugi, drugi za treći itd. Pri tome treba pratiti progresiju: od jednostavnog zadatka k složenom, od receptivnog zadatka k produktivnom, od poznatog sadržaja k nepoznatom, od laganog zadatka prema teškom. Zadatak koji zahtijeva prepoznavanje glasova, skupova glasova i riječi jednostavniji je od zadataka koji zahtijevaju razumijevanje sadržaja. Najzahtjevniji su zadaci oni koji od učenika zahtijevaju analizu i interpretaciju teksta. Težinu zadatka određuje i količina i vrsta pomoći i potpore koja je dana učenicima u okviru zadatka. Na primjer, ako učenici moraju odrediti o čemu je riječ u tekstu, može im se ponuditi nekoliko ideja, slično zadatku višestrukog izbora. Teži je zadatak ako učenici sami moraju formulirati odgovor. Zadaci se razlikuju i s obzirom na način izrade. Receptivni zadatak, dakle onaj u kojem učenik neverbalno reagira na ono što je čuo, treba prethoditi produktivnom, tj. onom koji od učenika zahtijeva da nešto kaže ili napiše, odnosno onom koji uključuje više vještina (npr. istovremeno čitanje i pisanje). Za početnike su primjereni oni zadaci koji ne zahtijevaju jezičnu produkciju (npr. zadaci višestrukoga izbora, točno/netočno), dok su produktivni zadaci primjereniji naprednijim učenicima, iako i oni takve zadatke mogu doživljavati frustrirajućima i demotivirajućima. Nadalje, zadaci koji obuhvaćaju nešto poznato trebaju prethoditi zadacima koji obuhvaćaju nešto nepoznato. Zadaci za vrijeme slušanja moraju biti postavljeni tako da ih većina učenika može ispuniti. Na taj se način potiče motivacija za slušanje i samopouzdanje učenika. Postupno se trebaju uključivati teži i složeniji zadaci kako bi učenici razvili strategije rješavanja problema s kojima se susreću pri slušanju. Povremeno se zadaci za vrijeme slušanja mogu rješavati u paru, pri čemu se učenici fokusiraju na provjeru onoga što jesu, a ne na ono što nisu razumjeli.

OBRADA VIDEOZAPISA KAO SLUŠNOG TEKSTA

Suvremeni udžbenici često obuhvaćaju i veći broj videozapisa koji su usklađeni s obrazovnim ciljevima i ishodima, no nastavnik može odabrati i autentične videomaterijale i osmisлити prateće vježbe i zadatke. Za obradu videozapisa u nastavi stranih jezika vrijede ista načela kao i za obradu zvučnog zapisa. Najprije učenike uvodimo u temu i sadržaj videa u **fazi prije gledanja**. Učenici video gledaju u **fazi za vrijeme gledanja**, u kojoj također razlikujemo globalno/selektivno i detaljno razumijevanje pa se i tu preporučuje da učenici video gledaju dva puta. Pri odabiru zadataka treba imati na umu da je istovremeno pažljivo gledanje u ekran i rješavanje zadataka pisanjem izuzetno zahtjevno. Posljednja je **faza nakon gledanja** (engl. *pre-, while-, post-viewing/watching stage*, njem. *Aufgaben vor dem Sehen, während des Sehens, nach dem Sehen*) koja služi kao zaključak, nadogradnja, proširivanje ili prijenos sadržaja na nove vježbe i zadatke. Većina se ranije navedenih zadataka za razvijanje vještine slušanja vrlo lako mogu prilagoditi gledanju videozapisa, no postoje i specifične vježbe i zadaci koji „iskorištavaju” obilježja videa. Video se može gledati bez zvuka u fazi prije gledanja pa se može primijeniti i većina zadataka u kojima se polazi od slika. Slično, učenici mogu samo slušati zvučni zapis, a da ne vide sliku i na temelju govora i zvukova zaključuju tko su govornici ili gdje se govor ili razgovor odvija, a onda gledaju snimku i provjeravaju jesu li točno pogodili. Ponekad je moguće shvatiti što se događa samo na temelju vizualnih ključeva i bez slušanja pa to treba uzeti u obzir pri odabiru vježbi i zadataka prema postavljenim obrazovnim ishodima.

6. Zaključak

Slušanje je složen proces u kojem slušatelj ima aktivnu ulogu. Razumijevanje slušanjem na stranom jeziku predstavlja veliki izazov svakom učeniku čija uspješnost ovisi o nizu čimbenika. Ti se čimbenici mogu razlučiti u tri dijela (usp. Anderson i Lynch 1988): 1) unos (tj. jezični unos koji dolazi od govornika / iz govornog teksta), 2) proces slušanja (tj. slušateljevo aktiviranje i primjena svih raspoloživih izvora informacija) i 3) ostvaraj (tj. slušateljeva reakcija). Kako bi uspješno poučavao vještinu slušanja nastavnik mora razumjeti proces slušanja, znati isplanirati nastavu, odabrati ili prilagoditi materijale, tj. jezični unos, te odabirom primjerenih zadataka usmjeravati proces slušanja (npr. osmišljavanjem fokusa na određenu mikrovještinu) i omogućiti prihvatljiv ostvaraj.

Nastavniku na raspolaganju stoji čitav spektar vježbi i zadataka od kojih u svim trima fazama obrade teksta može odabrati one koji najbolje omogućuju ostvarivanje postavljenih obrazovnih ishoda. S obzirom na to da je često nemoguće prilagođavati tekstove, nastavnik po potrebi treba prilagoditi zadatke ciljnoj skupini učenika (njihovoj dobi i razini njihove jezične kompetencije) i samom tekstu.

Vježbe i zadaci vezani uz razvoj vještine slušanja s razumijevanjem otvaraju mogućnost integriranja jezičnih vještina jer zadaci prije i nakon slušanja uključuju govorenje, čitanje ili pisanje, čime se ostvaruje prirodna uporaba jezika. Razumijevanje slušanjem ima ključnu ulogu u uspješnoj komunikaciji i kao takvo zaslužuje važno mjesto u nastavi stranih jezika. U ovom je poglavlju riječ bila o razumijevanju slušanjem (obično snimljenog) govorenog interakcijskog ili transakcijskog teksta. Međutim, i vježbe i zadaci koje uključuju razumijevanje slušanjem kao jednog od aspekata komunikacijske situacije (Ur 1992), poput dijaloga, diskusija i debata značajno doprinose razvoju vještine slušanja. Osnovno načelo kojim se nastavnik svjestan važnosti razvoja vještine slušanja u ovladavanju stranim jezikom mora voditi jest: slušanje se razvija isključivo slušanjem.

Literatura

- Anderson, Anne i Lynch, Tony (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Dahlhaus, Barbara (1994). *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt.
- Richards, Jack (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36(1), 85–92.
- Rost, Michael (2013). *Teaching and Researching Listening* (2. izdanje). Pearson.
- Underwood, Mary (1989). *Teaching Listening*. Longman.
- Ur, Penny (1992). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.

VJEŠTINA ČITANJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Ninočka Truck-Biljan i Vesna Bagarić Medve

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti čitanje kao proces i vještinu
- objasniti svrhu i ciljeve čitanja u nastavi stranih jezika
- razlikovati vrste čitanja
- razlikovati vrste i funkcije tekstova
- opisati faze obrade teksta za čitanje
- odabrati odgovarajuće vježbe i zadatke
- objasniti kako individualno pristupiti razvijanju vještine čitanja u inkluzivnoj nastavi
- objasniti ulogu nastavnika u razvoju vještine čitanja u nastavi stranih jezika

1. Uvod

Pismo i govor dva su pojavna oblika jezika. Iz toga proizlazi važnost, ali i složenost vještine čitanja (engl. *reading skill*, njem. *Lesefertigkeit*). U prvom se jeziku vještina čitanja razvija relativno kasno u životu: kod starije predškolske i mlade školske djece to je razdoblje srednjeg djetinjstva – dobi od oko 5 do oko 12 godina – kada djeca dosegnu za to potreban stupanj kognitivnog razvoja. Razvoj vještine čitanja u stranom jeziku prati razvoj vještine čitanja u prvom jeziku.

Iako čovječanstvu čitanje nije prirodno kao govor i slušanje – ova se vještina ni ne mora razviti kod svakog pojedinca zbog raznih socioekonomskih, etničkih, kulturoloških, obiteljskih i sličnih okolnosti – činjenica je da su danas rijetki pojedinci koji ne vladaju ovom vještinom u svom materinskom jeziku, a sve je više i više ljudi u svijetu koji čitaju na više od jednog jezika. Brza dostupnost informacija na internetu i društvenim mrežama nameće potrebu za razvojem vještine čitanja ne samo u prvom nego i u stranom jeziku.

U ovom će se poglavlju prvo objasniti proces čitanja i navesti koje mikrovještine uključuje vještina čitanja. Nakon toga će se razmotriti svrha i ciljevi čitanja te opisati vrste čitanja. Prije detaljnijeg osvrta na metodički pristup razvoju vještine čitanja u stranom jeziku, navest će se vrste i funkcije tekstova koji mogu poslužiti kao predložak za razvoj vještine čitanja. Na kraju će se nešto reći i o individualnom pristupu razvoju vještine čitanja s posebnim naglaskom na osobe s disleksijom i disgrafijom. U zaključku se daje kratak osvrt i na ulogu nastavnika u razvoju vještine čitanja u stranom jeziku.

2. Čitanje kao proces i vještina

U ZEROJ-u (2005: 70) se govori o čitanju (engl. *reading*, njem. *Lesen*) kao vizualnoj recepciji primanja i obrađivanja pisanog teksta koji je netko drugi proizveo. Čitanje je, dakle, proces tijekom kojeg čitatelj gotovo istovremeno uočava i stvara mentalne veze između pojedinih segmenata (grafema), koji sami za sebe nemaju smisla, povezuje ih u slogove, morfeme i riječi, kojima pridružuje značenja, a njihovim povezivanjem uočava sintaktičke odnose, odnosno otkriva značenje rečenica, dijelova pisanog teksta ili cijelog teksta, pri čemu mu pomaže njegovo predznanje jezika na kojem je tekst napisan, znanje o kulturi i svijetu općenito. Postoje jezici koji se lakše ili teže čitaju s obzirom na to pripadaju li skupini fonetskih jezika ili ne. Fonetskim jezikom smatramo onaj jezik kod kojega je izgovor, odnosno fonem u korelaciji s pisanim oblikom, odnosno grafemom. Na primjer, engleski je zapravo vrlo težak za čitanje jer su 44 fonema u pismu prikazana pomoću 26 pojedinačnih grafema i njihovih međusobnih kombinacija na 1120 načina (Coulmas 1996), zbog čega stjecanje osnovne vještine čitanja na engleskom kao materskom jeziku traje dvije do tri godine.

Čitanje je kombinacija dviju skupina procesa: na jednoj su strani takozvani procesi „odozdo-prema-gore“ (engl. *'bottom-up' processes*, njem. *aufsteigende Informationsverarbeitung / datengesteuerte/datengeleitete Prozesse*) kao što su vizualno prepoznavanje grafema i riječi u tekstu, dekodiranje i razumijevanje riječi, fraza i pojedinih rečenica, a s druge strane procesi odozgo prema dolje (engl. *'top-down' processes*, njem. *absteigende Informationsverarbeitung / wissensgesteuerte/konzeptgeleitete Prozesse*) koji obuhvaćaju očekivanja i predznanja čitatelja u otkrivanju značenja (Ur 2009). Ovdje govorimo o čitavom nizu **mikrovještina** (usp. Petrović 1997: 44) koje se tijekom čitanja često odvijaju usporedno, a to su uočavanje i prepoznavanje:

- grafema na temelju poznavanja grafemskog sustava jezika
- karakterističnih kombinacija grafema (npr. u njemačkom *sch, ch*)
- oblika i značenja riječi u rečenici i tekstu
- internacionalizama
- gramatičkih struktura kao nositelja značenja (gramatičkih morfema, sintaktičkih struktura)
- odnosa i međusobne ovisnosti rečeničnih elementa (npr. funkcije reda riječi)
- eliptičnih oblika gramatičkih struktura
- funkcije pravopisnih znakova
- riječi i izraza (npr. veznika i vezničkih priloga) kojima je funkcija povezivanje elemenata unutar većih struktura
- anaforičkih i kataforičkih odnosa unutar teksta
- strukture odlomka (npr. teza, eksplicacija)
- tekstne vrste i stila pisanja.

Uz navedeno, čitanje uključuje i primjenu sljedećih mikrovještina:

- određivanje glavne teme i ideje teksta
- aktiviranje jezičnog predznanja, stručnog i općeg znanja kao i znanja o kulturi određenog jezičnog područja te općoj kulturi pri postavljanju hipoteza o daljnjem jezičnom i misaonom razvoju teksta
- predviđanje razvoja teme na temelju podnaslova
- opažanje posebnih detalja (npr. isticanja u tekstu, strukture teksta, pratećeg vizualnog materijala)
- određivanje ključnih riječi
- izvođenje zaključaka o značenju određenih nepoznatih riječi na temelju konteksta
- uočavanje glavnih misli u dijelovima teksta
- prepoznavanje i pronalaženje određenih relevantnih podataka u tekstu, odnosno razlikovanje važnih obavijesti od dodatnih detalja
- razumijevanje implicitnog značenja i njegovo razlikovanje od doslovnog značenja
- razumijevanje stavova i osjećaja.

Neke od navedenih vještina pripadaju **strategijama čitanja** – tehnikama koje su usmjerene na rješavanje problema koji nastaju pri čitanju, a ovisno o tome koliko se često aktiviraju u procesu čitanja, odnosno o tome je li njihova uporaba automatizirana, primjenjuju se nesvjesno ili svjesno. Važno obilježje strategija čitanja jest da se mogu naučiti i poučiti. U literaturi (npr. Ur 2009, Westhoff 1997) se navodi da se osnovne razlike između učinkovitog i neučinkovitog čitanja, odnosno između uspješnog i neuspješnog čitatelja, nalaze upravo u primjeni strategija čitanja. Uspješni se čitatelji, u pravilu, koriste nizom različitih strategija čitanja.

Polazeći od različitih svrha čitanja, strategija čitanja i obilježja vještih čitatelja, Grabe (2008: 14–16) objašnjava čitanje kao kompleksni skup sljedećih procesa: procesa razvijanja brzine i učinkovitosti čitanja radi razvijanja tečnosti i automatizma, procesa razumijevanja, procesa interakcije kao što su interakcija između pisca i čitatelja i interakcija između različitih kognitivnih procesa, procesa primjene strategija čitanja, procesa fleksibilnosti u prilagodbi svrsi čitanja i procesa evaluacije jer čitatelj tijekom čitanja procjenjuje kvalitetu svojeg čitanja, učenja te jezične obrade. Westhoff (1997: 85) također tvrdi da je čitanje „interaktivni proces, pri kojem čitatelj, odnosno čitateljica reagira na signale u tekstu svaki sa svojim vlastitim očekivanjima, stavovima i prethodnim iskustvima”. Iz ovakvih poimanja čitanja proizlazi da je razvoj vještine čitanja u stranom jeziku složen proces.

Kao i kod prvog jezika, za čitanje u stranom jeziku u školskim je uvjetima potrebno dostizanje određene kognitivne zrelosti i dobi, ali i jezičnog predznanja jer, kao što smo već naglasili, vještina čitanja pretpostavlja poznavanje slova, i to ne samo u materinskom jeziku nego i u ciljnom jeziku u kojem se vještina čitanja razvija s obzirom na lingvističke

posebnosti, odnosno karakteristike toga jezika. Stoga, određene teškoće čitanja u stranom jeziku mogu biti povezane s nedovoljnim poznavanjem ciljnog jezika, ali i prevelikim oslanjanjem učenika na svoj prvi jezik tijekom čitanja na stranom jeziku. Teškoće može uzrokovati i način na koji su izvorni tekstovi prilagođeni učeniku stranog jezika, o čemu će više riječi biti nešto kasnije.

No, prema Penny Ur (2009: 138) postoje i uvriježene, često netočne pretpostavke o čitanju na stranom jeziku koje je potrebno ispraviti. Jedna od njih je da moramo razumjeti svaku riječ kako bismo razumjeli smisao teksta. Iako na početnim stupnjevima čitanja učenik polazi od dekodiranja slovničkih simbola, kasnije se sve više koristi kontekstom te može proniknuti u značenje riječi prema njezinom obliku ili smislu koji ima u određenom jezičnom okružju pisanog teksta. Čitajući nepoznati tekst, iskusni i uspješni čitatelji ne zastaju kod svake riječi koju ne poznaju nego stvaraju smisao poimanjem teksta kao cjeline.

Teorijsko tumačenje čitanja kao vještine i procesa ima praktične metodičke implikacije u suvremenoj nastavi stranih jezika koje se očituju, prije svega, u tome da se u nastavi stranih jezika razvija i **sposobnost čitanja** i **sposobnost čitanja s razumijevanjem** (engl. *reading comprehension*, njem. *Leseverstehen*). U vezi s potonjim, učenike se upućuje na razumijevanje cjeline, otkrivanje smisla iz konteksta, poticanje na čitanje većih smislenih cjelina, osvješćivanje strategija čitanja i poticanje na kombiniranje procesa odozgo prema dolje i odozdo prema gore.

Slušanje i čitanje imaju mnogo dodirnih točaka (v. poglavlje *Jezične vještine u nastavi stranih jezika*), a u nastavi je stranih jezika zamjetan i sličan metodički pristup slušanju i čitanju s razumijevanjem (v. poglavlje *Vještina slušanja u nastavi stranih jezika*), iako naravno postoje i brojne razlike, od kojih se jedna primjerice odnosi na individualnu brzinu procesiranja teksta jer svatko čita svojom brzinom. Isto tako, tijekom čitanja moguće je nešto unaprijed pročitati, kao i zastati ili se vratiti na nešto što je već pročitano. Brzina i način čitanja prije svega ovise o svrsi i ciljevima čitanja.

3. Svrha, ciljevi i vrste čitanja u nastavi stranih jezika

U svakodnevnom životu čitanju na prvom jeziku pristupamo gotovo nesvjesno, odnosno bez razmišljanja o tome s kojom svrhom i na koji način čitamo. Primjerice, pri prelistavanju nekog časopisa našu pozornost može privući zanimljiva slika ili znakoviti naslov, što nas navede na to da očima samo preletimo prateći tekst kako bismo vidjeli o čemu se u tekstu govori te možda sekundu duže zastanemo na predgovoru ili podnaslovima. Nakon što smo stekli određenu predodžbu o sadržaju, odlučujemo hoćemo li se upustiti u pomno čitanje teksta od početka do kraja, bilo da bismo saznali sve što nas zanima ili da bismo uživali u samom sadržaju i načinu na koji je tekst napisan. To što se događa pri čitanju na materinskom jeziku potrebno je osvijestiti i uvježbati tijekom čit-

tanja na stranom jeziku. Drugim riječima, u nastavi stranih jezika nastavnici trebaju poučiti učenike kako tijekom čitanja aktivirati pojedina (pred)znanja, vještine i strategije, što nije jednostavan zadatak, ako uzmemo u obzir da nije svaki nastavni sat posvećen isključivo čitanju. Upravo zbog toga vještinu čitanja u nastavi stranih jezika treba razvijati sustavno, postupno i planski kako bi se učenike u relativno malo vremena osposobilo za čitanje s različitim svrhama i ciljevima u stranom jeziku. Glavna svrha razvijanja vještine čitanja u nastavi stranih jezika nije čitanje samo po sebi, nego osposobljavanje učenika da „zadovoljavaju svoje potrebe za informacijama sadržanim u tekstu na stranom jeziku (uglavnom) neovisno” (Westhoff 1997: 7).

U ZEROJ-u se govori o čitanju radi općeg snalaženja, primanja ili pronalaženja informacija, praćenja uputa, ali i čitanju iz zadovoljstva, a u skladu s tim navodi se da korisnik jezika „može čitati da bi općenito shvatio o čemu je riječ, da bi pronašao specifičnu informaciju, da bi detaljno razumio tekst, da bi shvatio implicitno značenje i slično” (ZEROJ 2005: 70). Iz navedenog proizlazi da je s obzirom na svrhu, cilj i način čitanja moguće razlikovati više vrsta čitanja.

Intenzivno čitanje (engl. *intensive reading*, njem. *intensives/totales Lesen*), uglavnom kraćih tekstova, služi detaljnijem analiziranju jezika i sadržaja. **Ekstenzivno čitanje** (engl. *extensive reading*, njem. *extensives Lesen*) uključuje čitanje dužih tekstova radi obavijesti koje su sadržane u tekstu za osobne potrebe ili radi uživanja u pisanom tekstu, uglavnom književnim djelima. Upravo kao i ekstenzivno čitanje na materinskom jeziku, tako i čitanje radi vlastitog užitka na stranom jeziku proširuje vokabular i jezične strukture, razvija jezično samopouzdanje i blagotvorno utječe na bolje ovladavanje stranim jezikom u govoru i pismu, stoga bi bilo dobro poticati učenike na čitanje radi uživanja ne samo u nastavi, nego i izvan nje.

Nadalje, s obzirom na to da konkretne svrhe čitanja mogu biti i doznavanje općeg sadržaja, pronalaženje određene informacije ili detaljno razumijevanje sadržaja teksta, razlikujemo **globalno čitanje** (engl. *global reading*, njem. *globales Lesen*), **selektivno čitanje** (engl. *selective reading*, njem. *selektives Lesen*) i **detaljno čitanje** (engl. *detailed reading / reading for detail*, njem. *detailliertes Lesen*) – tri vrste čitanja koje u nastavi često primjenjujemo jednu za drugom¹. Za globalno razumijevanje sadržaja cijelog teksta potrebno je brzo dijagonalno čitanje teksta (engl. *skimming*). Za selektivno razumijevanje vezano je brzo letimično čitanje (engl. *scanning*) sa svrhom pronalaženja jedne određene informacije, dok je detaljno razumijevanje povezano s tzv. čitanjem „riječ po

1 U literaturi na njemačkom jeziku (usp. npr. Brinitzer i sur. 2013, Roche 2008, Storch 1999), u vezu s globalnim, selektivnim i detaljnim čitanjem i razumijevanjem teksta dovodi se primjena sljedećih **stilova čitanja** (njem. *Lesestile*): čitanje s ciljem dobivanja globalnog uvida u to o čemu se u tekstu govori (njem. *überfliegendes Lesen*), čitanje s ciljem donošenja odluke o tome sadrži li tekst važne ili zanimljive informacije za čitatelja (engl. *skimming*, njem. *orientierendes Lesen*), čitanje s ciljem saznavanja samo najvažnijih informacija ili ključnih pojmova (njem. *kursorisches Lesen*), čitanje s ciljem pronalaženja određenih informacija (njem. *selektives Lesen / suchendes Lesen*, engl. *scanning*) i čitanje s ciljem sveobuhvatnog razumijevanja ili interpretacije teksta (njem. *totales Lesen / detailliertes Lesen*).

riječ”. Prema Scriveneru (2005: 185), brzo dijagonalno i brzo letimično čitanje teksta, odnosno *skimming* i *scanning*, vještine su kojima se razvija razumijevanje od općeg prema pojedinačnom, odnosno odozgo prema dolje (engl. *‘top-down’*) te su stoga značajne za čitanje s razumijevanjem. Primjena navedenih vrsta čitanja ovisi ne samo o cilju s kojim pristupamo čitanju nego i o vrsti teksta koji čitamo. Primjerice, kada čitamo oglase u novinama često to radimo s ciljem pronalaska određene informacije.

U nastavi se stranih jezika, osobito na početnim stupnjevima učenja jezika, tekstovi čitaju više puta, i to s različitom svrhom i brzinom – od brzog globalnog, preko nešto sporijeg selektivnog, do polaganijeg detaljnog čitanja teksta, jer se učenici, prije svega na početnim stupnjevima, trebaju usredotočiti i na detalje (Harmer 2001: 215, 2007: 69). Svaka vrsta čitanja koja se primjenjuje mora imati svoju svrhu s kojom učenici trebaju biti upoznati prije samog čitanja teksta jer čitatelji bolje čitaju ako znaju zašto čitaju i na što se trebaju usredotočiti.

U vezi s čitanjem u nastavi stranih jezika potrebno je napomenuti da se aktivnost čitanja može provoditi sa svrhom dobivanja obavijesti iz čitanog teksta – čitanje kao cilj ili čitanje kao ciljana djelatnost (njem. *Lesen als Zieltätigkeit*), ali i sa svrhom učenja i stjecanja jezičnog znanja, posebice vokabulara i gramatike, što predstavlja čitanje kao posredovanje ili čitanje kao posredničku djelatnost (njem. *Lesen als Mittlertätigkeit*) (Storch 1999: 126). Čitanje kao cilj počiva na sintezi i razumijevanju cjeline te je usmjereno značenju, dok čitanje kao posredovanje počiva na analizi te je usmjereno na jezične oblike. Obje djelatnosti čitanja imaju svoje mjesto u nastavi stranih jezika. Usko su povezani s navedenim djelatnostima čitanje naglas i **tiho čitanje** – tako je tiho čitanje povezano s razumijevanjem, a glasno čitanje ili čitanje naglas s jezičnim oblicima. Svrha je čitanja naglas povezivanje grafema s fonemima radi pravilnog izgovaranja riječi, izražajno čitanje ili povratna informacija nastavniku. Osnovno je pravilo da se naglas, bez obzira individualno ili zorno (čita više učenika) ne čita nepoznati tekst, nego samo onaj koji je već unaprijed obrađen i čiji su sadržaj i značenje poznati učenicima. Treba imati na umu i da čitanje naglas ometa razumijevanje pročitane teksta jer se čitatelj istovremeno mora usredotočiti na grafeme, na povezivanje s fonemima, na pravilan izgovor, naglasak, pravilnu rečeničnu intonaciju i slično.

4. Vrste i funkcije tekstova u nastavi stranih jezika

Pisani je tekst osnova i polazište razvoja vještine čitanja. Tekstove koje upotrebljavamo u nastavi stranih jezika moguće je svrstati u funkcionalne i informativne, književne i neknjiževne, te autentične (izvorne), poluautentične (ili simulirano autentične) i prilagođene autentične tekstove koji su pojednostavljeni, kao i u one koji su sastavljeni isključivo za uporabu u nastavi stranih jezika. U pripremanju potonjih tekstova glavnu ulogu ima progresija vokabulara i gramatike, odnosno određenih jezičnih sadržaja i struktura. Pojednostavljeni su tekstovi prigodni za početni stupanj učenja, a namijenjeni

su svladavanju „mehaničkih vještina čitanja kao što su prepoznavanje grafema i njihovo povezivanje uz zvučnu sliku riječi, uočavanje odnosa glasova i grafičkih simbola koji ih predstavljaju” (Petrović 1997: 40) te iscrpnim analizama sa svrhom usvajanja jezičnih zakonitosti. Autentični ili poluautentični tekstovi rabe se za sustavno razvijanje vještine čitanja s razumijevanjem na naprednijim stupnjevima učenja. Autentični tekstovi mogu biti primjerice planovi puta, pisma, e-pošta, jelovnici, novinski članci, reklame, formulari, plakati, stripovi i slično. Dvije su osnovne vrste neknjiževnih tekstova u nastavi stranih jezika, i to s obzirom na osobu ili osobe koje se pojavljuju kao protagonisti teksta: monološki (članci, sastavci, izvješća, biografije, pisma, pozivnice, basne, bajke, priče, pjesme, komentari, životopisi, vijesti, referati, reportaže, narativni ili deskriptivni tekstovi, dnevnici i slično) te dijaloški tekstovi (funkcionalno oblikovani razgovori u različitim sredinama i situacijama, upiti i slično te rasprave).

Odabir pogodnog teksta za čitanje ovisi o situaciji, odgojno-obrazovnim ishodima koje želimo postići, svrsi i ciljevima čitanja, sadržaju lekcije odnosno temi, samom tekstu i o učenicima – njihovu općem i jezičnom predznanju, dobi i interesima. Prema Storchu (1999: 179) pisani tekst mora imati komunikacijsku vrijednost, što znači da bi trebao imati određenu komunikacijsku svrhu, poruku, smisao i značenje na temelju kojih se jezični sadržaji i zakonitosti mogu dublje proučavati. Tekstovi koji su sastavljeni isključivo zato da se nauče i uvježbaju vokabular i gramatika često djeluju vrlo umjetno i komunikacijski nespretno. U osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj tekstovi su dijelovi udžbenika koji su usklađeni s predmetnim kurikulumima, što znači da nastavnici već imaju pripremljeni tekstualni materijal, a u poučavanju se mogu koristiti i dodatnim aktualnim i zanimljivim tekstovima prema vlastitom stručnom odabiru. U srednjoškolskim strukovnim obrazovnim programima često je udžbenike za opći strani jezik potrebno nadopuniti stručnim tekstovima, koje ne treba nužno jezično prilagođavati određenoj skupini učenika. Naime, jezično zahtjevniji tekst može se učiniti prihvatljivim za uporabu u nastavi ako se uz njega pripreme odgovarajući jednostavniji zadaci i obrnuto. Jednostavni se tekst može podići na izazovniju razinu složenijim i zahtjevnijim zadacima. Ako je određeni tekst relevantan i zanimljiv, uspješnost njegove primjene u svrhu razvoja vještine čitanja ovisit će o didaktizaciji, odnosno o odabiru metodičko-didaktičkih postupaka kojima se razvija vještina čitanja.

Važno je također navesti da pisani tekst u nastavi stranih jezika ima različite funkcije. Tekst je na stranom jeziku istovremeno „izvor poruka ili informacija i skup jezičnih oblika” (Storchu 1999: 157). Upravo zbog toga služi kao poticaj za razvoj razumijevanja čitanjem i obradu jezičnih sadržaja i tema, ali i kao poticaj za uvježbavanje, za govorenje i pisanje i, uvođenje elemenata kulture i civilizacije. Tekst dakle ima i obrazovnu i odgojnu svrhu. U vezi s potonjim treba naglasiti važnost čitanja sa zanimanjem i zadovoljstvom, što može utjecati na stvaranje navike ekstenzivnog čitanja lektire na stranom jeziku radi upoznavanja kulture i lijepe književnosti. Danas su nam dostupni tzv. „*readers*” – skraćene i pojednostavljene inačice književnih tekstova, obično romana,

koje su prilagođene razini i dobi učenika. Nastavnik može, ako želi i ima prostora u svom izvedbenom kurikulumu, uvesti odabrane dijelove književnih djela u višim razredima osnovne škole, u srednjoj školi ili u različitim područjima obrazovanja odraslih.

5. Razvoj vještine čitanja u nastavi stranih jezika

Tijekom prošlog stoljeća čitanje se u nastavi stranih jezika vrlo često provodilo prema sljedećim dvama metodičkim načelima:

- Nastavnik glasno čita ili pušta snimku, a učenici istovremeno prate tekst u udžbeniku, zatim zorno ponavljaju za zvučnim modelom. Potom nastavnik objašnjava nepoznate riječi, nakon čega učenici naglas jedan po jedan čitaju tekst.
- Nastavnik objašnjava gotovo sve riječi prije čitanja ili učenici tiho čitaju tekst i podcrtavaju sve riječi koje su im nepoznate, nakon čega se prevode riječi pa dijelovi teksta ili cijeli tekst te se na kraju odgovara na pitanja u vezi s tekstom.

Da bismo utvrdili je li takva metodička praksa u skladu sa suvremenim pristupom poučavanju čitanja, prije svega je potrebno razlikovati početno čitanje od čitanja s razumijevanjem.

Početno se čitanje primjenjuje u poučavanju učenika mlađe dobi ili učenika koji tek počinju učiti strani jezik. Tekstovi za početnike dio su vrlo stroge gramatičke i leksičke progresije u udžbeniku, a tijekom rada na tim tekstovima važnu ulogu ima uvježbavanje čitanja teksta radi povezivanja pisane i glasovne slike riječi te obrada jezičnih sredstava u tekstu. Drugim riječima, tekstovi za početnike obrađuju se detaljno – učenici u njima prepoznaju određene leksičke jedinice i gramatičke strukture koje se potom analiziraju i pomoću raznih zadataka uvježbaju i automatiziraju.

Stručnjaci se općenito slažu da se mlađe učenike treba što ranije početi navikavati na čitanje, i to ne samo radi povezivanja govora i pisma i prepoznavanja grafičke slike riječi nego i radi prepoznavanja i razumijevanja nešto dužih smisleno povezanih pisanih cjelina (fraza, rečenica, dijelova pisanog teksta, kraćih tekstova), odnosno radi razvijanja čitanja s razumijevanjem. U vezi s tim, Storch (1999: 179) smatra da bi se „već od prve lekcije učenici trebali naviknuti slušati i čitati tekstove koje ne razumiju u detalje. Trebali bi se navići ne postavljati pitanja o nepoznatim riječima ili strukturama kad se prvi put susretnu s tekstom. Umjesto toga, trebali bi obratiti pažnju na cjelokupnu poruku teksta, primijeniti strategije razumijevanja ili riješiti određene zadatke razumijevanja.” Ur (2009) i Westhoff (1997) također su mišljenja da u nastavi stranih jezika treba svjesno i planski razvijati kod učenika odlike dobrog čitatelja koji ne zastaje kod svakog slova ili svake nejasne riječi, tekst ne shvaća doslovce i fragmentarno, nego smisleno kao cjelinu. Strategije čitanja kao što su na primjer pogađanje značenja riječi iz konteksta ili na temelju predznanja tvorbe riječi te razumijevanje značenja rečenica na temelju poznavanja kombinacije riječi ili poznavanja teme potrebno je uvoditi, uvježbavati i osvješćivati.

Osnovni metodički model poučavanja receptivnih vještina, a time i čitanja, sastoji se od tri faze koje se u literaturi različito nazivaju. Prema Harmeru (1991: 189) to su uvodni dio (engl. *lead-in*), razumijevanje (engl. *comprehension*) i pružanje povratne obavijesti o razumijevanju (engl. *feedback*) te dio koji slijedi nakon razumijevanja teksta (engl. *follow-up*). Ti se dijelovi uklapaju u tri osnovne faze čitanja za koje su uvriježeni nazivi faza prije čitanja (engl. *pre-reading*), faza za vrijeme čitanja (engl. *while-reading*) i faza nakon čitanja (engl. *post-reading*). Navedene tri faze Storch (1999: 124) naziva na sljedeći način: faza aktiviranja tj. uvođenja (njem. *Aktiverungsphase/Hinführungsphase*), faza razumijevanja (njem. *Verstehensphase*) i faza povezivanja sa sljedećim komunikacijskim aktivnostima ili analizom na razini jezika (njem. *Anschlussphase*).

FAZA PRIJE ČITANJA

Prva faza, **faza prije čitanja**, jest faza uvoda u tekst ili pripremna faza kojoj su svrhe motiviranje za čitanje teksta i olakšavanje razumijevanja teksta. Učenici se uvode u temu teksta bez izravnog upoznavanja sa samim tekstom, ali uz nadogradnju predznanja. Sadržajno i jezično predznanje pritom se aktivira na različite metodičke načine, uz primjenu prigodnih, motivirajućih i poticajnih vježbi i zadataka. U skladu s osnovnom svrhom ove faze, ciljevi vježbi i zadataka prije čitanja mogu biti uvođenje učenika u temu i pripremanje za čitanje, privlačenje pozornosti na temu i sadržaj teksta, stvaranje pretpostavki (anticipiranje) o sadržaju teksta pogađanjem ili aktiviranjem specifičnog predznanja i općeg znanja, odnosno shema (v. poglavlje *Vještina slušanja u nastavi stranih jezika*). Isto tako, važno je naglasiti da se odgovarajućim vježbama i zadacima u ovoj fazi otvara mogućnost uvođenju elemenata kulture i civilizacije koji čine opći kulturološki kontekst teksta. Dakle, vježbama i zadacima prije čitanja učenik se upoznaje sa svrhom čitanja i pruža mu se cilj čitanja koji usmjerava njegovu pozornost i očekivanja u procesu čitanja. Ako nisu predviđeni u udžbeniku, nastavnik će sam odabrati vježbe i zadatke koji odgovaraju profilu učenika (dobi, razini znanja, interesima), samom tekstu (temi, sadržaju, jezičnoj složenosti) i situaciji. Neke prigodne vježbe i zadaci jesu:

- pokazivanje i/ili opisivanje slike, fotografija, skica, videa sa zvukom ili bez zvuka ili uporaba zvučnih poticaja kao što su videosnimke bez slike, snimke zvukova, glasova, glazbe (npr. radi motivacije, uvođenja teme, elemenata kulture i civilizacije koji čini odgojno-obrazovni kontekst određenog pisanog teksta i slično)
- asociogram nakon vježbe oluje mozgova (na primjer za motiviranje, aktiviranje predznanja, prikupljanje potrebnog vokabulara i slično)
- postavljanje pitanja o tome što bi učenici željeli znati o tekstu koji će se čitati
- spajanje slike i riječi ili dijelova teksta (npr. radi vizualizacije konteksta, uvođenja teme i/ili vokabulara)
- igra pogađanja, rješavanje križaljke ili zagonetke
- slaganje riječi ili rečenica

- sastavljanje popisa
- popis mogućnosti (radi predviđanja sadržaja)
- predviđanje odgovora na pitanja
- predviđanje značenja na temelju slika, naslova i slično
- djelomično popunjavanje tablice
- čitanje naslova teksta ili pojednostavljenog predteksta (npr. predgovora)
- rad na vokabularu (npr. obrada novih riječi koje su ključne za razumijevanje teksta i čije se značenje ne može zaključiti na temelju konteksta, predznanja tvorbe riječi, sličnosti s prvim ili drugim stranim jezikom i slično)
- zadaci za prepoznavanje određene vrste teksta, stila ili žanra (obično u radu s naprednim učenicima)
- razgovor ili diskusija u vezi s temom teksta.

FAZA ZA VRIJEME ČITANJA

Druga faza, **faza za vrijeme čitanja**, posvećena je obradi teksta, odnosno čitanju i provjeri razumijevanja teksta. U ovoj se fazi tekst, u pravilu, tiho čita tri puta, i to sa svrhom razvoja (1) globalnog, (2) selektivnog i (3) detaljnog razumijevanja teksta. Ako se radi o učenicima početnicima, navedena tri koraka često prati i četvrti u kojem učenici istovremeno slušaju i prate očima tekst ili dijelove teksta s kojim su se već upoznali, a potom ga čitaju naglas. Dakle, samo se poznati tekst čita naglas, a slušanje uz istovremeno čitanje dopušteno je u metodičkom smislu samo onda kada mu je svrha priprema za čitanje naglas ili govorne vježbe, a cilj povezivanje zvučne i pisane „slike” jezika, odnosno slušanje radi povezivanja fonema i grafema. S obzirom na to da je vrlo teško usredotočiti se na sadržaj teksta tijekom paralelnog slušanja i praćenja tiskanog oblika teksta, svrha ovog četvrtog koraka nije razvoj razumijevanja teksta čitanjem, nego uvježbavanje točnog izgovora i intonacije. Ako se radi o učenicima koji već duže uče jezik, ne provodi se čitanje teksta naglas, nego samo tiho čitanje kojemu je primarna svrha razvijanje razumijevanja teksta. Iako se i s naprednim učenicima tekst može tiho čitati tri pa i više puta, u pravilu se tiho čitanje teksta u ovoj fazi odvija u dva koraka – sa svrhom razvoja (1) globalnog i (2) selektivnog razumijevanja teksta. Nakon zadnjeg čitanja teksta, a po potrebi i ranije, odnosno prije svakog sljedećeg tihog čitanja, moguće je objasniti određene nepoznate riječi. Na ovakav se način nepoznate riječi uvode u fazi za vrijeme čitanja obično u slučaju kada tekst sadrži jako puno nepoznatih riječi, a ipak je, prema autorima udžbenika, predviđeno da se obradi i na razini detaljnog razumijevanja teksta kako bi kasnije poslužio kao predložak za obradu određenih gramatičkih struktura i uvježbavanje vokabulara iz teksta. Međutim, naglašavamo još jednom da učenicima treba omogućiti da se tijekom čitanja što više i samostalnije koriste strategijama čitanja radi razumijevanja sadržaja teksta, a time i značenja određenih nepoznatih riječi i izraza

(više o načinima uvođenja i objašnjavanja nepoznatih riječi u tekstu v. u poglavlju *Vokabular u nastavi stranih jezika*).

Koliko puta treba čitati tekst u ovoj fazi ovisi o cilju (globalno, selektivno ili detaljno razumijevanje, odnosno o tome je li cilj razumijevanje sadržaja na određenoj razini ili rad na jezičnim sadržajima) i učenicima (početnici ili napredni) te samom tekstu. Svako ponovno čitanje istog teksta mora imati novu svrhu i ne bi smjelo biti nesvrhovitog čitanja u nastavi. Učenici uvijek moraju znati zašto čitaju tekst prvi, drugi ili ini puta.

Prije svakog čitanja učenicima se zadaju odgovarajuće vježbe i zadaci kojima je svrha postizanje i pokazivanje razumijevanja poruke. Budući da je teško usredotočeno čitati i istovremeno raditi nešto drugo, važno je pomno odabrati vježbu i zadatak. Odabir će ovisiti i o općem cilju čitanja koji, kao što je ranije naglašeno, može biti globalno, selektivno ili detaljno čitanje. Učenici trebaju biti unaprijed upoznati s kojim ciljem čitaju tekst. Tako zadatak koji glasi: „Pročitajte tekst i poslije odgovorite na pitanja iza teksta” nije najsretnije rješenje jer čitatelj ne zna na što se mora usredotočiti tijekom čitanja, a poslije se mora sjetiti što je čitao. Umjesto toga, sam zadatak zadaje se i objašnjava prije, a rješava za vrijeme ili neposredno poslije čitanja. Učenici mogu samostalno ili u parovima pročitati zadatak i provjeriti razumiju li što im je činiti. Vježbe i zadaci za vrijeme čitanja usmjeravaju pozornost učenika na određene aspekte, smanjuju količinu obavijesti koje trebaju obraditi i minimalno opterećuju pamćenje. Neki od mogućih vježbi i zadataka mogu uključivati na primjer:

- označavanje predmeta na slikama
- crtanje
- izvršavanje radnji (mimika, geste, pantomima)
- praćenje uputa na karti
- slaganje slijeda slika
- slaganje slijeda priče
- spajanje slika s riječima ili definicijama
- označavanje određenih informacija u tekstu
- pitanja točno/netočno/nije u tekstu
- pitanja višestrukog odabira
- dopunjavanje teksta
- uočavanje pogrešaka
- izradu grafijskih organizatora (engl. *graphic organizers*) u obliku semantičkih mapa, različitih vrsta tablica ili Vennovih dijagrama
- pisanje bilješki
- usmeno ili pismeno zauzimanje stava uz uporabu fraza za zauzimanje stava.

Kao što je vidljivo, vježbe i zadaci za vrijeme čitanja mogu biti neverbalni (pokazivanje, podcrtavanje, crtanje, pokreti) ili verbalni (pisanje riječi, bilješki, dopunjavanje i slično). Ako se radi o usmenim ili pisanim verbalnim odgovorima ili rješenjima, nije potrebno inzistirati na kvaliteti, ako je osnovna svrha razumijevanje teksta. Dobrim odabirom zadatka nastavnik će usmjeriti učenike tijekom čitanja, potaknuti ili razvijati njihovu usredotočenost ili će dobiti povratnu obavijest o mogućim poteškoćama kod čitanja.

FAZA NAKON ČITANJA

Treća faza, **faza nakon čitanja**, posvećena je daljnjem radu na tekstu, odnosno jezičnim i sadržajnim elementima iz teksta. Ta će faza za početnike sadržavati jednostavnije imitativno-reproduktivne zadatke kao što je, na primjer, zadatak čitanja teksta po ulogama, dok će zadaci za napredne biti nešto kompleksniji i slobodniji kao što je, primjerice, sažimanje teksta, prepričavanje uz kartice s opisanim ulogama, usmeno ili pismeno zauzimanje stava prema tekstu, interkulturalni razgovor o sadržaju teksta i slično. Svrha zadataka koji slijede nakon što je zaključen rad na tekstu nije isključivo provjera razumijevanja – jesu li učenici razumjeli tekst koji su čitali i koliko – nego prije svega transfer, odnosno prijenos naučenog na nešto novo. Ovi zadaci omogućuju kreativni rad s tekstem i temom te stoga mogu trajati duže nego prethodne skupine zadataka. Kao i kod čitanja na prvom jeziku u svakodnevnom životu, nakon čitanja zanimljivog teksta na stranom jeziku često se raspravlja, prepričava, piše, sažima, izriče osobni stav, koristi obavijestima ili izrazima da bi se nešto opisalo i slično. Tako je prirodno da vježbe i zadaci nakon čitanja uključuju vještine govorenja i pisanja te zbog toga često traju duže. Vježbe i zadaci poslije čitanja mogu biti na primjer:

- ispunjavanje obrazaca/tablica
- dopunjavanje popisa
- dopunjavanje tablica
- slaganje informacija prema određenom zadanom kriteriju
- imenovanje odlomaka
- pisanje sažetaka na temelju bilježaka
- sažimanje
- pisanje paralelnih ili alternativnih tekstova
- promjena vrste teksta
- promjena perspektive (npr. pripovijedanje u prvom licu)
- pisanje alternativnog završetka
- pisanje pisma
- usmeno ili pismeno odgovaranje na pitanja zatvorenog ili otvorenog tipa
- igra uloga, igrokaz (kartice s ulogama)

- izvođenje razgovora (dijalozi)
- intervjuiranje
- primjena informacija iz teksta u rješavanju sljedećih zadataka.

Vježbe i zadaci u trima fazama čitanja često uključuju i ostale vještine, pa se provode, između ostalog, verbalno ili neverbalno, u kombinaciji s govorenjem, slušanjem, pisanjem ili gledanjem. Za određivanje njihova redoslijeda vrijede osnovna glotodidaktička načela od jednostavnog prema složenom te od receptivnog prema produktivnom. Oda-bir određene vježbe i zadatka u određenoj fazi čitanja ovisi o više čimbenika: o metodičko-didaktičkoj svrsi, obrazovnom ishodu, samom tekstu – sadržaju, temi, vokabularu, jezičnoj zahtjevnosti, o vremenu koje nam je na raspolaganju, o dodatnim materijalima koji su nam na raspolaganju, o sposobnostima, dobi i predznanju učenika te o interesima učenika i nastavnika. Još jednom ponavljamo da lagana i prigodna vježba može olakšati razumijevanje čitanjem teškog teksta, kao što i rad na laganom tekstu može biti kompleksniji odabirom težih, složenijih i zahtjevnijih zadataka i vježbi. Kod odabira vježbe treba misliti i na specifičnosti samog stranog jezika (engleskog, njemačkog, talijanskog, francuskog ili španjolskog), čega su svjesni nastavnici koji predaju određeni strani jezik. Veliku zbirku vježbi i zadataka u svrhu slobodnog razvijanja takozvane ‘inteligencije čitanja’ (njem. *Lese-Intelligenz*) prikazuju Häussermann i Piepho (1996: 286–319). U knjizi se nudi pregled tipologije zadataka i vježbi koji se mogu primijeniti na informativnim, stručnim i književnim pisanim tekstovima uz, naravno, metodičko-didaktičko promišljanje o svrsi čitanja i profilu učenika.

Zanimljivo je da pisani tekst koji je namijenjen razvijanju vještine čitanja u nastavi stranih jezika ima nekoliko „lica”: jezično, sadržajno i odgojno kao što se nekoliko puta spominjalo u ovom poglavlju kada se govorilo o funkcijama teksta i svrsi čitanja u kurikulu. Upravo zbog ove jezične strane u praksi se vrlo često javlja nedoumica o pravom trenutku objašnjavanja nepoznatih riječi. Kada, u kojoj je fazi dakle prigodno objasniti nepoznate riječi? Odgovor na to pitanje ovisi o kojim se učenicima radi, koji je oblik teksta, koja je svrha čitanja i slično. Storch vrlo jednostavno savjetuje da se „nepoznate riječi obrade kada je to neophodno, smisljeno i kada to može pomoći” (1999: 167). Ako se radi o riječima koje su neophodne za razumijevanje teksta, mogu se objasniti prije čitanja ili pri prvom čitanju i to poticanjem na razumijevanje upravo tih ključnih riječi iz konteksta. Ostale riječi koje nisu ključne za razumijevanje mogu se objasniti u jednom od koraka tijekom faze obrade teksta. Naravno da je uvijek bolje objasniti značenje riječi na temelju samog konteksta teksta i to tako da se učenici sami potaknu na zaključivanje o značenju riječi. Nastavnik treba biti spreman za dodatna pojašnjenja i davanje povratne obavijesti te eventualnu provjeru jesu li učenici upravo onako razumjeli riječ kako je njezino značenje u tekstu. Ako se u suvremenoj nastavi stranih jezika pojavi nedoumica treba li cijeli tekst nakon ili tijekom čitanja s razumijevanjem detaljno prevesti, autori Brinitzer i sur. (2013: 55) smatraju da to ne bi trebalo činiti. Iako prevođenje doprinosi razvoju komunikacijske kompetencije (v. poglavlje *Prevođenje u nastavi stranih jezika*),

tijekom razvijanja vještine čitanja s razumijevanjem bolje je uputiti učenike na zaključivanje iz konteksta i prepuštanje stranom jeziku jer ih to bolje priprema na stvarnu životnu situaciju. Ako je potrebno, mogu se prevesti ključne riječi ili važni dijelovi teksta na materinski jezik.

Čitanje treba približiti učenicima na zanimljive načine. U suvremenoj nastavi stranih jezika to često pretpostavlja uključivanje digitalnih izvora i medija pa su stoga digitalni tekst i digitalno čitanje sve zastupljeniji u nastavi stranih jezika. Zbog toga bi se o načinima pristupa digitalnom tekstu trebalo danas puno više razmišljati u nastavi. Moguće je da će biti potrebno još pomnije planiranje nastave posvećene razvijanju vještine čitanja i čitanju, i to uz prihvaćanje svih značajki digitalnog teksta i čitanja kao što su obilje (ne) relevantnih tekstova i velika brzina pretraživanja. Generacije 21. stoljeća komuniciraju gotovo isključivo elektronički i provode veliki dio svojeg vremena na internetu izloženi pasivnom i aktivnom čitanju ogromnog broja pisanih obavijesti. Kod digitalnog čitanja postoji opasnost prebrzog pretraživanja te vrlo često površnog čitanja. Učenici bi trebali razviti strategije svrhovitog traženja određenih obavijesti na internetu te strategije koje su značajne za razumijevanje teksta od globalnog, preko selektivnog do detaljnog čitanja da bi se razvilo dubinsko razumijevanje u jednom vrlo dinamičnom okružju.² Upravo kod digitalnog čitanja treba razvijati strpljenje tijekom čitanja i uvježbavati održavanje pozornosti jer, primjerice, traženje ključnih riječi tijekom drugog čitanja nikako ne može zamijeniti brza primjena dviju tipki za traženje na računalu (kombinacija tipki *ctrl* i *F*). Ovaj novi medij treba prihvatiti i njemu prilagoditi postojeće strategije čitanja koje su tradicionalno vezane za tiskani, papirnati tekst. Uporaba prečica ne vodi do dubinskog razumijevanja teksta.

Međutim, u suvremenoj nastavi ne treba zanemariti ni potrebu za pokretom te povremeno koristiti dobi i temi prigodne tehnike i oblike rada kao što su primjerice rad po postajama (engl. *learning stations*, njem. *Stationenlernen* / *Lernen an Stationen*). Ovdje učenici samostalno rade na prethodno pripremljenim tekstovima i zadacima po svom odabiru, svojom individualnom brzinom. Isto tako zanimljiva je tehnika čitanja koja se naziva 'slagalice' (engl. *Jigsaw-reading*). Učenici prvo samostalno čitaju svaki svoj tekst, zatim se udružuju u parove i međusobno prepričavaju jedan drugom svoj tekst uz pitanja i odgovore, raspravu te eventualno sažimanje i pripremanje za usmeno prepričavanje ili raspravu. U svakodnevnom smo životu izloženi bezbrojnim poticajima za čitanje koje se odvija nesvjesno: reklame, plakati, leci, nazivi trgovina i slično, naravno na materinskom, ali i sve češće na stranom jeziku. Da bi se takva situacija barem malo prenijela u škole, u učionicama se može stvoriti prostor koji promovira i potiče na čitanje. Trud

² Jedna anegdota iz autoričine nastave: tijekom virtualne sinkrone nastave na akademskoj razini, studenti su trebali odgovoriti na određena pitanja tijekom drugog, selektivnog čitanja znanstveno-stručnog teksta. Nakon provedene aktivnosti razgovaralo se o strategijama čitanja kojima su se koristili te se očekivalo da će reći kako su se tijekom čitanja usredotočili na pronalaženje ključnih riječi, fraza i ideja, no oni su rekli da su jednostavno koristili tipke *control (ctrl)* + *find (F)* i tako na brzinu pretražili ključne riječi iz pitanja u tekstu.

nastavnika da na ovaj način uvedu strani jezik u nastavu može se zamijetiti u osnovnim i srednjim školama u RH: na zidove se postavljaju kartice s riječima, posteri, reklame ili panoi s izloženim aktualnim tekstovima i učeničkim pisanim uradcima na stranom jeziku. U učionicama u kojima za to postoje uvjeti i mjesto može se pronaći i mali ugodni 'kutak za čitanje' s odabranim knjigama. Ozračje koje potiče na čitanje treba prije svega stvarati za njemački, talijanski, francuski i španjolski jezik jer njima nismo toliko izloženi izvan četiri zida učionice, kao što smo izloženi engleskom jeziku.

6. Individualni pristup poučavanju čitanja

Svaka osoba ima svoj vlastiti ritam i brzinu čitanja, što ovisi ne samo o stupnju poznavanja jezika nego i o dobi učenika. Mlađi učenici čitaju sporije od starijih učenika srednje životne dobi, a učenici treće životne dobi mogu ponovo čitati sporije nego prije. Osim predznanja i dobne razlike, ovdje je važno spomenuti učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, konkretno učenike s teškoćama u učenju. To su učenici koji drugačije procesiraju pisani tekst jer se teško usredotočuju na čitanje, to jest primjerice na grafijski izgled riječi ili teže prate razvoj ideje u pisanom tekstu ili kasnije teže mogu smisleno reproducirati ono što su čitali. U Hrvatskoj su učenici s manjim poteškoćama u učenju zakonski integrirani u sustav osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Upravo zbog te činjenice važno je istaknuti potrebu za individualnim pristupom poučavanju i razvijanju vještine čitanja. Ovdje će ukratko biti riječi samo o osobama s disleksijom.

Podrijetlo izraza disleksija ukazuje da se radi o poteškoćama povezanim s čitanjem, odnosno s točnim i tečnim prepoznavanjem riječi. Međutim, disleksija može uzrokovati poteškoće i u pravopisu i u obradi jezičnih informacija tako da utječe i na druge aspekte jezične percepcije i jezične proizvodnje. Učenici s disleksijom obrađuju verbalne informacije drugačije od onih koji nemaju disleksiju. Najnovija istraživanja ukazuju na neurobiološko i često nasljedno porijeklo disleksije. To je vrsta poteškoće u učenju koja nije ograničena samo na čitanje i pravopis. Problemi pismenosti često su povezani s drugim područjima kognitivnog funkcioniranja kao što su nedostatak trajne pozornosti, poteškoće u procesiranju i automatizaciji znanja te problemi s grubom i finom motorikom. Rano prepoznavanje i rješavanje problema pismenosti od ključne je važnosti za izbjegavanje negativnih osjećaja neuspjeha i osiguravanje postizanja akademskog uspjeha (Kormos i Smith 2012: 38).

Poučavanje čitanja u razredima koji uključuju učenike sa specifičnim teškoćama u učenju treba slijediti postupke poznate iz metodike poučavanja stranog jezika, no s više individualiziranog pristupa i s više potpore, asistiranja i pomaganja već na razini riječi. Praksa je pokazala da što više osjetila nastavnik uključi u svoje poučavanje i što češće potakne učenike na isto, da će učenici više pamtiti riječi ili dijelove teksta. Pristup nazvan multisenzorno strukturirano učenje (engl. *Multisensory Structured Learning, MSL*)

prema Međunarodnoj udruzi za disleksiju (*International Dyslexia Assotiation*) poučava elemente jezičnog sustava kroz slušne, vizualne, taktilne i kinestetičke kanale. Riječ se može čuti, vidjeti, nacrtati, oblikovati plastelinom, opisati pokretom, sastaviti od lego kockica. Osim toga, suvremena nastavna sredstva i pomagala znatno olakšavaju poučavanje čitanja. Pozornost tijekom pripremanja nastave može se usmjeriti na odabir prigodnog fonta teksta, na odabir boje papira i samog tiska, na veličinu slova. Primjerice, preporučuju se fontovi kao što su Arial, Calibri, Open Dyslexic ili Comic Sans, veličine od 12 do 14 (ili čak veći) uz poravnanje teksta na lijevoj strani. Trebalo bi se koristiti recikliranim papirom ili papirom u nježno pastelnoj krem, žutoj ili plavoj boji jer veliki kontrast bijelog papira i crnih slova može umarati oči. Svakako je dobro promijeniti boju pozadine na Word dokumentima ili na prezentacijama. Veći font, deblja slova u boji ili čak velika slova mogu se koristiti za isticanje važnog sadržaja, dok se podcrtavanje i ukoso napisane riječi (kurziv, engl. *italics*) trebaju izbjegavati. Tijekom poučavanja čitanja s razumijevanjem mogu se, na primjer, ključne riječi u tekstu označiti bojom ili zaokružiti. Jednostavnim grafičkim prilagodbama izbjegava se vizualni stres koji se može pojaviti. Pomoću kartica s riječima, pokreta, slaganja kartica u rečenice, crtanja i slično, postupno se uvodi vokabular ili gramatika te se razvija sposobnost povezivanja fonema s grafemima. Posebno je važno samo pripremanje za čitanje. Poučavanje različitih ranije navedenih strategija čitanja izuzetno je korisno, a nastavnik treba pružati podršku učenicima i potaknuti ih na razvijanje volje i ljubavi prema čitanju. Treba potaknuti učenika da se osloni na vještinu govora i slušanja koje može iskoristiti za bolje čitanje i sustavno razvijati učenikovo samopouzdanje. Nastavnici trebaju biti fleksibilni, maštoviti i inovativni u svojim metodičkim postupcima. Ipak se mora naglasiti da od disleksičnih učenika ne bi trebalo zahtijevati čitanje naglas, pogotovo ne pred cijelim razredom i nikako ne teksta koji nije detaljno obrađen i dobro poznat.

U posljednje se vrijeme pojavljuje sve više odobrenih nastavnih materijala (udžbenika i radnih bilježnica) za učenje engleskog i njemačkog jezika koji su posebno prilagođeni disleksičnim i slabovidnim učenicima. Isto tako dostupnija je znanstveno-stručna literatura i metodički priručnici koje su sastavljali praktičari, kao na primjer priručnik „Postupci prilagodbe i podrške u inkluzivnoj nastavi engleskog jezika” koji je izdala Agencija za odgoj i obrazovanje (Kovačević 2017), koji tematizira različite specifične poteškoće osim disleksije te daje pregled postupaka prilagodbe kao što su grafičke prilagodbe, prilagodbe položaja tijela i govora učitelja, prostorne prilagodbe, prilagodbe načina davanja uputa i prilagodbe načina i oblika provjeravanja znanja.

7. Zaključak

U razvoju vještine čitanja u nastavi stranih jezika kreće se od jednostavnijih kraćih tekstova i poticanja učenika na razvijanje pozitivnog stava prema čitanju, preko otklanjanja straha od nepoznatog teksta, razvijanja strpljivosti i sposobnosti zadržavanja po-

zornosti na određeno vrijeme, do razvijanja strategija vještog čitatelja koji uočava razlike između govorenog i pisanog teksta, jezične posebnosti, dublji smisao i međukulturne razlike u svrhu razvijanja tolerancije i prepoznavanja humanističkih vrijednosti. U tom procesu izuzetno važnu ulogu ima nastavnik.

Tijekom poučavanja vještine čitanja za početnike u svrhu (re)produkcije ili razumijevanja sadržaja, nastavnik stranog jezika treba prije svega dobro poznavati područje ovladavanja inim jezikom, teoriju nastave stranih jezika i metodiku da bi mogao pažljivo planirati i pripremati nastavu. Nije se dovoljno uvijek isključivo osloniti na udžbenike jer tekstovi ili određeni zadaci ne moraju odgovarati razini (pred)znanja, dobi, potrebama i zanimanjima učenika. Nastavnik jednostavno mora dobro pročitati svaki tekst prije nego ga preda učenicima na čitanje, a nije loš savjet ni da prvo sam isproba sve vježbe i zadatke. Treba polaziti od ishoda koji se žele postići i paziti na jasnoću i način objašnjavanja zadataka. Učenike je potrebno poučiti strategijama čitanja onako kako je to prigodno za njihovu dob, recimo: „prvo pažljivo pogledaj sliku pa razmisli o čemu bi se moglo raditi; brzo ‘preleti’ tekst i otkrij o čemu se radi, potraži važne riječi” i slično.

Nastavnik pomaže učeniku razviti vještinu čitanja upravljanjem procesima razumijevanja služeći se raznim tehnikama pomoću kojih učenika usmjerava na ono što je u tekstu važno (Storch 1999: 139). Najvažnije tehnike upravljanja procesima razumijevanja jesu: postavljanje ključnih pitanja o sadržaju teksta, pripremanje različitih zadataka kao što su zadaci višestrukog odabira ili točno/netočno ili primjena različitih načina na koje može olakšati razumijevanje prije samoga čitanja. Služeći se tim tehnikama, nastavnik može voditi učenike prema samostalnosti ili provjeriti jesu li učenici dobro razumjeli pročitano. Nastavnik će svoje tehnike prilagoditi profilu svojih učenika, upotrebljavati ih i kombinirati prigodno kako bi učenike poučio strategijama razumijevanja pisanog teksta.

Kao što je na početku rečeno, čitanje je skup složenih procesa koji se odvijaju istovremeno. Upravo stoga čitanje nije lako, to nije vještina koja se razvija brzo, ni vještina za kojom se sklonost i želja u pravilu stvara sama od sebe, a pogotovo ne na nastavi stranih jezika. Svojim metodičkim odlukama i postupcima nastavnik treba kod učenika pobuditi želju i razvijati volju za čitanjem uz osjećaj uspjeha i samopouzdanja nakon pročitano i shvaćenog teksta. Pravilan pristup razvijanju vještine čitanja u razredu trebao bi biti poticaj za nastavljanje čitanja na stranom jeziku izvan i nakon škole tijekom budućeg osobnog i profesionalnog razvoja i života.

Literatura

Brinitzer, Michaela, Hantschel, Hans-Jürgen, Kroemer, Sandra, Möller-Frorath, Monika i Ros, Lourdes (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett Verlag.

Coulmas, Florian (1996). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Blackwell.

- Grabe, William (2008). *Reading in a Second Language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. Longman.
- Harmer, Jeremy (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3. izdanje). Pearson Longman.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- Häussermann, Ulrich i Piepho, Hans-Eberhard (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium.
- International Dyslexia Association: Multisensory Structured Language Teaching Fact Sheet. <https://dyslexiaida.org/multisensory-structured-language-teaching-fact-sheet/> (20. 3. 2021.).
- Kormos, Judit i Smith, Anne Margaret (2012). *Teaching Languages to Learners with Specific Learning Difficulties*. Multilingual Matters.
- Kovačević, Dubravka (ur.). (2017). *Postupci prilagodbe i podrške u inkluzivnoj nastavi engleskog jezika*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet Osijek.
- Roche, Jörg (2008). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik* (2. izdanje). Francke Verlag.
- Scrivener, Jim (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers* (2. izdanje). Macmillan.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink.
- Ur, Penny (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (17. izdanje). Cambridge University Press.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*. Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Westhoff, Gerhard (1997). *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. Langenscheidt.

VJEŠTINA GOVORENJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Ksenija Benčina

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti osnovne sastavnice vještine govorenja
- opisati metodičke pristupe razvijanju vještine govorenja u nastavi stranih jezika
- odabrati vježbe i zadatke za razvijanje vještine govorenja

1. Uvod

Kada počinjemo učiti strani jezik uglavnom se vodimo idejom da nam je cilj moći *govoriti* na stranom jeziku pa ovladavanje vještinom govorenja predstavlja prioritet nastave stranih jezika. Često se djelotvornost poučavanja jezika procjenjuje prema tome koliko se uspješno učenici mogu usmeno izražavati na stranom jeziku, a intuitivno ovu vještinu doživljavamo kao najvažniju (Ur 2001). **Vještina govorenja** (engl. *speaking skill*, njem. *Sprechfertigkeit*) vrlo je složena, a pristupi njezinu razvijanju znatno su se promijenili posebno u posljednjim desetljećima. Govorenju se u nastavi nije uvijek pridavala jednaka važnost kao ostalim vještinama, a kada je bilo u fokusu tradicionalnih metoda uglavnom se svodilo na uvježbavanje izgovora, čitanje i reprodukciju dijaloga i repetitivne vježbe. Od 1970-ih godina i s pojavom komunikacijskog pristupa dolazi do velikog pomaka u poučavanju, a te su se promjene vrlo brzo odražavale i u kurikulumima stranih jezika. Danas postoji sve veća osviještenost o kompleksnosti poučavanja govorenja čemu pridonose i novije spoznaje i teorije iz različitih disciplina kao što su primijenjena lingvistika, analiza diskursa, korpusna lingvistika, teorije usvajanja jezika, sociolingvistika itd. Zbog svega toga nastavnicima u suvremenoj nastavi na raspolaganju stoje brojni modeli i pristupi poučavanju govorenja koje mogu prilagoditi potrebama svojih učenika.

U prvom se dijelu poglavlja definira govorenje i njegove najznačajnije osobine u stranom jeziku, a potom se pojašnjavaju vrste i funkcije govorenja u nastavi uz kratak osvrt na razlike između vještine pisanja i govorenja. Sljedeći dio razmatra komunikacijsku kompetenciju te znanja i vještine nužne za uspješno govorenje na stranom jeziku. U nastavku se opisuju metodički pristupi razvijanju govorenja kao i vrste i načini provođenja govornih aktivnosti i zadataka. S obzirom na specifičnosti poučavanja učenika mlađe školske dobi poseban je dio posvećen razvijanju govornih vještina na toj razini. Sljedeći dio daje kratak osvrt na strah od govorenja na stranom jeziku.

2. Što je govorenje – vrste i funkcije govorenja u nastavi stranih jezika

Možemo se složiti da govorenje (engl. *speaking*, njem. *Sprechen*) u učenju stranih jezika predstavlja osnovu i jedan od primarnih ciljeva. Ipak, teško ga je jednoznačno definirati s obzirom na to da njegovo poučavanje obuhvaća različite discipline (od fonologije, morfologije, sintakse do pragmatike), a ovisno je o individualnoj upotrebi i različitim kontekstima (Hughes 2002). Schatz (2006) razlikuje govorenje u nastavi kao sredstvo i cilj. Govorenje definiramo kao sredstvo kada sama govorna vještina nije u prvom planu nego ono služi samo za postizanje određenog cilja, npr. poučavanje ostalih jezičnih sadržaja, ispravljanje ili kontroliranje učenika. U drugom se slučaju radi o razvijanju govorne vještine kao cilju određene vježbe ili zadatka, tj. govorenju kao sposobnosti komuniciranja s ostalima. U tome se smislu govorenje u nastavnom procesu uz slušanje, čitanje i pisanje promatra kao jedna od četiriju jezičnih vještina, a može se definirati kao proces usmene jezične produkcije (Tarone 2005).

Bygate (2009b) usmenu produkciju naziva konstruktom govornog jezika čiji su glavni elementi govorni repertoar, uvjeti govora i procesi usmene jezične produkcije. Govorni repertoar uključuje različite jezične elemente: fonološke, leksičko-gramatičke i diskursne. Govorenje uglavnom uključuje dvoje ili više ljudi. Kolaborativno govorenje kojemu prethodi ili je isprepletano sa slušanjem i slušnim razumijevanjem naziva se **interakcijsko**. To znači da se govornici izmjenjuju i reagiraju na iskaze sugovornika, ono što kaže jedna osoba ovisno je o prethodnom iskazu i nastavlja se na njega. Govorenje se odvija u stvarnom vremenu u komunikacijskoj razmjeni i linearno je tako da je vrijeme za planiranje i kontroliranje iskaza ograničeno što pridonosi njegovoj spontanosti (Oliver i Philp 2014, Thornbury 2005). Dakle, uz jezična znanja učenici trebaju razviti i sposobnost brzog donošenja odluka, planiranja i prilagodbe izrečenoga u interakciji sa sugovornikom. Osim toga osnovni poticaj za komunikaciju može biti i prenošenje informacija, situacija u kojoj smo usmjereni isključivo na poruku koju želimo prenijeti, a ne na sugovornika. Brown i Yule (1983) navode da se tada radi o **transakcijskom** govorenju koje zahtijeva jasnije i specifičnije izražavanje nego interakcijsko govorenje. Transakcijsko govorenje sastavni je dio svakodnevnog obavljanja poslova pa ćemo se njime služiti primjerice kod liječnika kada objašnjavamo svoje simptome ili kada nekom dajemo upute. Govorenje nam dakle služi za uspostavljanje i održavanje društvenih veza (*interakcijsko*) te za prenošenje informacija (*transakcijsko*), ali govorenjem se možemo koristiti i u zabavne svrhe kao dijelom poigravanja jezikom što Brown i Yule (1983) i Tarone (2005) nazivaju **ludičkim** govorenjem. Da bismo mogli uspješno usmeno komunicirati potrebno je usvojiti određena znanja i služiti se različitim strategijama ovisno o gore navedenim vrstama i funkcijama govora što će biti pojašnjeno u nastavku poglavlja.

Govorenje se sastoji i od neverbalnih reakcija (paralingvistički elementi, npr. kontakt očima, geste), a može biti kulturološki ovisno o različitim kontekstima. Posljednji je ele-

ment konstrukta govorenja proces jezične produkcije koji se sastoji od najmanje tri faze: konceptualizacija, formuliranje i artikuliranje (Goh i Burns 2012, Bygate 2009b, Storch 1999, Thornbury 2005). U fazi konceptualizacije govornik smišlja što želi reći, odabire temu i informacije te određuje vrstu iskaza (npr. pričanje priče) i njegovu svrhu. Nakon toga formulira svoj iskaz na diskursnoj, sintaktičkoj i leksičkoj razini, a to je zahtjevan proces s obzirom na to da govornik mora napraviti niz odabira odgovarajućih riječi i gramatičkih oblika. Sljedeća je faza artikulacija, tj. izvedba, izgovaranje zamišljenog i planiranog iskaza i prijenos zvučnim valovima do slušatelja. U isto se vrijeme odvija i govornikovo nadziranje samog sebe (engl. *self-monitoring*), provjeravanje točnosti i primjerenosti vlastita iskaza i ispravljanje. Govornik primjerice može usporediti, napraviti stanku, parafrazirati, ponoviti krivo izgovorenu riječ. Svi su ti procesi povezani te se mogu ponavljati, odvijati istovremeno ili djelomice preklapati. Zbog takve kompleksnosti nastajanja iskaza, govornici moraju postići određenu razinu automatizacije koja će im pomoći da se usmjere na aspekt iskaza koji je potreban u određenom trenutku i omogućiti im tečno izražavanje. U materinskom jeziku pri govornoj produkciji najviše pozornosti posvećujemo planiranju i nadziranju iskaza, tj. sadržajnom i pragmatičkom aspektu (Storch 1999), a ostali se procesi uglavnom odvijaju automatski (Kormos 2006) dok u stranom jeziku sintaktičko i fonološko kodiranje nije automatizirano ili je samo djelomično automatizirano čak i kod naprednijih govornika što djeluje na brzinu izražavanja. Pawlak (2011) smatra da postizanje automatizacije u razrednom kontekstu zahtijeva određeno vrijeme i svjestan napor te provođenje smislenih vježbi kojima se postiže određeni komunikacijski cilj, a Thornbury (2005) naglašava da je za automatizaciju nužno poznavanje rutinskih izraza, žanra i teme kao i omogućavanje učenicima dovoljno prilika za ponavljanje iskaza.

S obzirom na ove raznolike osobine vještine govorenja, jasno je da učenici moraju ovladati različitim vrstama jezičnih i nejezičnih znanja te razviti brojne sposobnosti i podvještine. Pri tome sve te vještine trebaju i automatizirati do razine koja će im omogućiti uspješno i učinkovito komuniciranje u stvarnom vremenu prilagođeno različitim kontekstima (Pawlak 2011). Postavlja se pitanje koliko je realno očekivati da će učenici uspjeti postići sve to ako su izloženi stranom jeziku uglavnom nekoliko sati tjedno tijekom nastave. Neki od ostalih problema mogu biti i nastavnikova rigidna kontrola diskursa u nastavi, nedostatak autentične i smislene komunikacije i prevelika posvećenost razvijanju ostalih vještina. Sve to predstavlja izazov za nastavnike koji bi trebali pažljivo razraditi plan i program koji uključuje vještinu govorenja, odabrati odgovarajuće materijale i metode poučavanja, a sve bi to trebalo omogućiti stvaranje smislenih i što autentičnijih komunikacijskih situacija u nastavi.

U nastavi stranih jezika poučavanje se velikim dijelom i odvija kroz govornu interakciju, a razlikujemo različite vrste takve interakcije: nastavnik – učenici i interakcija između učenika (u paru, skupini) (Burns 1998, Oliver i Philp 2014). Interakcija između nastavnika i učenika može biti formalni ili neformalni **razgovor** (engl. *conversation*, njem.

Gespräch) ili pragmatički motivirana interakcija s ciljem iznošenja činjenica ili prenošenja informacija. Thornbury i Slade (2006) razlikuju **govor u razredu** (engl. *classroom talk*, njem. *Unterrichtsgespräch*) i razgovor. Tradicionalni govor u razredu usmjeren je na postizanje određenog obrazovnog cilja, a nastavnicima uglavnom služi za objašnjavanje gradiva i prijenos informacija učenicima. Storch (1999) razlikuje tri vrste takvog govora: govor usmjeren na sam jezik (metajezik, npr. objašnjavanje gramatike ili vokabulara), govor usmjeren na temu (opisivanje, izražavanje mišljenja) i govor koji služi organizaciji i provedbi nastave (davanje uputa, prozivanje itd.). Govor u razredu može biti prilično restriktivan i predvidiv jer nastavnici imaju dominantnu ulogu s obzirom na to da oni određuju teme, vrste pitanja, dinamiku razmjene iskaza i ispravljaju učenike.

3. Razlike između vještine govorenja i pisanja

Iako su i govorenje i pisanje produktivne vještine i njihova je svrha slanje poruke primatelju (sugovorniku ili čitatelju), bitno je naglasiti neke od osnovnih razlika s obzirom na to da je u tradicionalnim pristupima poučavanje jezika bilo snažno povezano s pisanim jezikom (Brown i Yule 1983, Bygate 2009a, Hughes 2002). O sličnostima i razlikama između govorenja i pisanja već je bilo govora u poglavlju *Jezične vještine u nastavi stranih jezika* pa ćemo ovdje izdvojiti najvažnije. Razumijevanje govora ovisno je o vremenskom čimbeniku jer u isto vrijeme odlučujemo što ćemo reći i izgovaramo to, a sugovornik treba odmah procesirati i razumjeti izgovoreno dok kod pisanog diskursa čitatelj može sam odrediti brzinu, duže promišljati ili se vratiti na određeni dio (Storch 1999). Jednom kada izgovorimo nešto, možemo to samo otvoreno ispraviti dok se pisani diskurs može lakše kontrolirati i ispravljati. Kada govorimo, uglavnom se ne izražavamo koristeći se cijelim rečenicama nego se iskaz sastoji od kraćih fraza povezanih veznicima između kojih su kraće pauze (Luoma 2004) tako da je i gramatika tih povezanih nizova ideja jednostavnija od pisanog jezika. S obzirom na to da je govorenje interaktivno i recipročno, govornici moraju uzeti u obzir reakcije sugovornika i prilagođavati iskaze (npr. ako sugovornik nešto nije razumio, moramo ponoviti, pojasniti ili pojednostaviti) što govorenje čini dinamičnim i ovisnim o kontekstu u usporedbi s pisanim diskursom gdje čitatelj nema takve mogućnosti. Govorenje je praćeno i neverbalnim elementima pa usmeni iskazi mogu biti manje eksplicitni od pisanih, a sa sugovornikom zajednički stvaramo komunikacijski okvir pa je moguće lakše izbjeći nesporazume (Storch 1999).

S društvenog aspekta govorenje je primarno jer ono dominira u našoj svakodnevnoj komunikaciji s ljudima dok je pisani diskurs uglavnom usmjeren na upotrebu u formalnim situacijama iako s pojavom društvenih mreža pismeno izražavanje postaje sve značajnije. Možemo zaključiti da se procesi nastajanja kao i krajnji proizvod govorenja i pisanja znatno razlikuju što znači da se suvremeno poučavanje govora treba odvijati u drugačijim uvjetima koristeći posebne metode i plan i program (Bygate 2001). Storch (1999) upozorava da bi nastavnici zbog svih navedenih razlika trebali drugačije vredno-

vati govorni i pisani diskurs jer kod govorenja uzimamo u obzir primjerenost, razumljivost, tečnost i uspješnost u postizanju komunikacijskog cilja, dok je kod pisanja uz sve to iznimno bitna i točnost.

4. Razvoj vještine govorenja u nastavi stranih jezika

Nastava stranih jezika doživjela je značajne promjene 1970-ih godina s pojavom komunikacijskog poučavanja i pojmom komunikacijske kompetencije. Taj se pristup pojavio kao reakcija na tradicionalno poučavanje jezika utemeljeno na gramatici ili pukom oponašanju jezičnog sadržaja, a iz njega su se tijekom gotovo pet desetljeća razvijali različiti modeli i poimanja komunikacijske kompetencije (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*). Bitno je naglasiti da je pojava modela komunikacijske kompetencije značajno utjecala na nastavu stranog jezika, a time i pristup razvoju vještine govorenja. Brown (2007) navodi četiri osobine takve nastave. Prva je vezana uz obrazovne ciljeve koji trebaju uzeti u obzir sve elemente komunikacijske kompetencije, a ne samo gramatičku ili jezičnu kompetenciju. Jezične bi se aktivnosti trebale temeljiti na autentičnoj i funkcionalnoj upotrebi jezika sa smislenim ciljevima. Nadalje, tečnost i točnost međusobno se nadopunjavaju, ali se tečnosti može dati i prednost kako bi učenici imali što više prilike smisleno koristiti se stranim jezikom. Posljednja je osobina produktivno i receptivno korištenje jezika u spontanijama pod nastavnikovim vodstvom. U sljedećem dijelu navodimo kratak pregled ključnih podvještina, koje su dio komunikacijske kompetencije, sve ono što bi učenici trebali moći i što različiti autori smatraju nužnim za razvoj vještine govorenja.

Storch (1999) navodi ključne osobine kompetentnog govornika: primjerenost u izražavanju, tečnost i točnost. Te se tri osobine odražavaju na organizaciju nastave koja treba osposobiti učenike za komuniciranje primjereno uvjetima komunikacijske situacije i društveno-kulturnih konvencija. Primjerice, učenici trebaju osvijestiti situacije u kojima se mogu ležernije izražavati i one u kojima trebaju upotrebljavati formalniji jezik. Uz vokabular, gramatiku i izgovor, tečnost je jedna od četiriju ključnih sastavnica razvijanja govornih vještina. **Tečnost** (engl. *fluency*, njem. *Flüssigkeit*) se odnosi na sposobnost razumijevanja, planiranja i usmenog izražavanja s lakoćom i primjerenom brzinom. Jedan od učinaka automatiziranja vještina jest postizanje zadovoljavajuće razine tečnosti jer uz izgovor, neizvornog govornika najlakše možemo prepoznati po tečnosti u govoru. Neki autori (Kormos 2006, Lennon 1990) tvrde da se pojam tečnost u kontekstu poučavanja stranog jezika koristi u dva različita smisla. U širem se smislu uglavnom izjednačava s općenitim jezičnim umijećem usmenog izražavanja, što znači da su tečni govornici oni koji posjeduju opću visoku razinu ovladanosti jezikom. U užem je smislu tečnost samo jedna od podvještina usmenog izražavanja, a znatno se razlikuje od ostalih elemenata umijeća usmenog izražavanja kao što su npr. leksički raspon, idiomatičnost i sintaktička kompleksnost, koji su dio općeg jezičnog znanja. Za razliku od njih tečnost je fenomen

koji je vezan isključivo uz **jezičnu izvedbu** (engl. *performance*, njem. *Sprachverwendung/Performanz*), a odnosi se na stupanj lakoće planiranja i izražavanja primjerenom brzinom. Tečnost se sastoji od vremenskih čimbenika kao što su brzina govora, a pored nje vrlo je važna i dužina iskaza između stanki te njihova učestalost, smislenost i raspored (Thornbury 2005, Thornbury i Slade 2006). Stanke u govoru ne smiju biti preduge, a potrebno ih je popuniti određenim izrazima. Neke od strategija kojima se govornici koriste kako bi stvorili dojam što tečnijeg izražavanja jesu: u stankama u govoru korištenje čestica oklijevanja (engl. *pause fillers*, npr. *uh, um, well*), neprecizni izrazi (npr. *to je nešto kao*) i ponavljanje riječi. Slično tomu Bygate (2009a) navodi strategije koje govornicima pomažu tečnije se usmeno izražavati: korištenje pojednostavljenih i izbjegavanje kompleksnih sintaktičkih struktura, elipsa, tj. izostavljanje dijelova rečenica ili korištenje nepotpunih rečenica, uporaba konvencionaliziranih, rutinskih izraza (engl. *formulaic sequences*) te izraza koji govorniku daju vremena za razmišljanje. Wray (2000) tvrdi da rutinski izrazi imaju dvije važne funkcije, prije svega oni nam pomažu lakše procesirati jer ulažemo manje kognitivnog napora kada koristimo „gotove” izraze što je posebno bitno kod kompleksnih aktivnosti u kojima imamo i vremenski pritisak kao u govornoj interakciji. Druga je njihova funkcija vezana uz govornikovu interakciju i održavanje društvenih veza pa tako za takvim izrazima posežemo u svakodnevnim društvenim situacijama kao što je npr. pozdravljanje, zahvaljivanje, ispričavanje, čestitanje, izdavanje naredbi itd. Osim što navedene strategije pomažu govornicima postići tečnost u govoru, one im omogućuju i da zvuče prirodno stoga bi bilo korisno u nastavi stranih jezika osvijestiti navedene strategije i poticati učenike na njihovu uporabu.

Kako bismo izradili što smislenije i učinkovitije vježbe i zadatke za razvijanje tečnosti, Nation i Newton (2009) navode neke od bitnih osobina takvih aktivnosti: relativno lagani zadaci, usmjerenost na poruku, vremensko ograničenje, planiranje te priprema i ponavljanje. Prva osobina znači da osnova takvih aktivnosti trebaju biti teme i vokabular koji su učenicima već poznati jer će tako lakše povezivati poznate sadržaje i usmjeriti pozornost na govornu produkciju nego kada još moraju svladati i nepoznate riječi ili se upoznati s temom. Druga se osobina, usmjerenost na poruku, odnosi na usmjerenost na značenje, stoga bi cilj aktivnosti trebao biti jasan i smislen, kao npr. nadopunjavanje, klasificiranje, biranje, rješavanje problema ili davanje uputa. Sljedeća osobina koja učenicima pomaže poboljšati svoju izvedbu jest određivanje vremenskog raspona za određenu aktivnost, a vezano je uz to i davanje učenicima dovoljno vremena za planiranje i pripremu iskaza što može uključiti pripreme vježbe i zadatke kao što su oluja ideja, informiranje o temi, predviđanje itd. Zadnja osobina, ponavljanje, odnosi se na ponavljanje istih sadržaja istim redom, ali kako bi aktivnost bila smislena, učenici bi trebali mijenjati sugovornike pa se tako ista aktivnost može izvoditi nekoliko puta s promijenjenim parovima ili skupinama. Da bi postigli **točnost** (engl. *accuracy*, njem. *Richtigkeit*) u izražavanju učenici moraju ovladati brojnim pravilima jezičnog sustava i jezične uporabe. Neosporno je da učenici moraju posjedovati određena znanja vokabulara i gramatičkih pravila kako bi se uspješno izražavali na stranom jeziku, ali ne možemo očekivati da će

to znanje i nekoliko sporadičnih govornih aktivnosti stvoriti kompetentne govornike stoga razvijanju vještine govorenja treba pristupiti planski jer govor uz jezična znanja uključuje i brojne vještine.

Bygate (2009a) analizira govor kao vještinu koja se sastoji od motoričko-perceptivnih i interakcijskih vještina. Motoričko-perceptivne vještine odnose se na zamjećivanje, prisjećanje i artikuliranje glasova i struktura prema točnom redu. Da bismo mogli uspješno komunicirati u stvarnim situacijama, uz te vještine potrebno je i razviti interakcijske vještine koje uključuju sposobnost osobnog kontroliranja jezične produkcije i odgovarajućeg izbora, npr. što ćemo reći, na koji način, kako ćemo uspostaviti i održati kontakt sa sugovornikom itd. Čak i kada nemamo sugovornike u izlaganju ili monologu, govornici svakako moraju uzeti u obzir reakcije publike te prilagođavati svoj govor. Goh i Burns (2012) malo detaljnije pristupaju ključnim govornim vještinama navodeći četiri kategorije: izgovor, govorne funkcije, upravljanje interakcijom i organizacija diskursa. Govorne su funkcije dio pragmatičke kompetencije, a odnose se na sposobnost izražavanja zahvalnosti, neslaganja, pojašnjavanja, davanje uputa itd., a ZEROJ (2005) funkcionalnu kompetenciju analizira još detaljnije prema makro- i mikrofunkcijama. Makrofunkcije su kategorije funkcionalne upotrebe jezika u nizovima rečenica ili dužem diskursu kao što je prepričavanje, opis, komentar, objašnjavanje, davanje uputa itd., dok se mikrofunkcije odnose na kraće iskaze i razmjene u interakciji, npr. postavljanje pitanja i odgovaranje, izražavanje stavova, davanje prijedloga, ispričavanje itd. Upravljanje interakcijom je sposobnost uspostavljanja i usmjeravanja interakcije sa sugovornikom. Uspješni govornici trebaju znati kako započeti, voditi i završiti razgovor, kako promijeniti temu i prepoznati verbalne i neverbalne sugovornikove signale. Diskursna vještina zahtijeva poznavanje diskursnih rutina, leksika i gramatike koji su potrebni za uspostavljanje povezanosti i koherentnosti diskursa, tj. diskursnih oznaka (engl. *discourse markers*, njem. *Diskursmarker*).

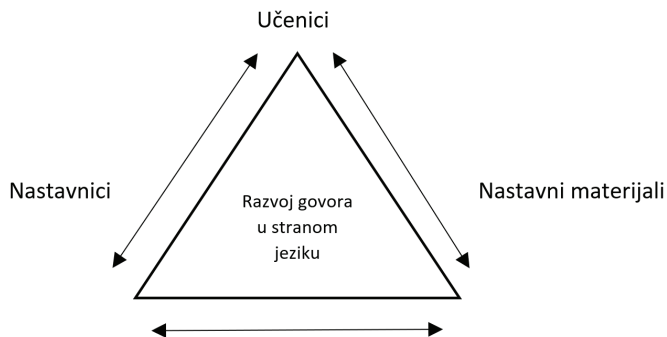
Opisujući aspekte diskursne kompetencije, kao podvrste pragmatičke kompetencije, u ZEROJ-u se uz fleksibilnost i koherentnost isto tako navode interakcijske vještine i upravljanje temom. Interakcijske vještine uključuju nepisana pravila preuzimanja riječi tijekom razgovora (engl. *turn-taking*), a jedno je od temeljnih pravila da se govornici trebaju izmjenjivati (Thornbury 2005). On naglašava da ta pravila mogu biti kulturološki različita. Ipak, uvriježeno je da govornici ne trebaju govoriti u isto vrijeme, trebaju se izbjegavati preduge pauze u govoru i slušati druge dok govore. Neke od ostalih interakcijskih vještina koje moramo razviti kako bismo mogli uspješno voditi razgovor jesu: prepoznavanje odgovarajućeg trenutka za preuzimanje riječi, naznačiti da želimo govoriti, početi govoriti kada smo na redu, prepoznati kada sugovornik želi nešto reći i dati mu priliku da govori te dati sugovorniku do znanja da ga slušamo. U nekim se formalnim situacijama naznake mogu dati i neverbalnim znakovima, npr. dizanjem ruke u razredu, ali u svakodnevnim razgovorima uobičajeno je upotrebljavati diskursne oznake, konvencionalizirane i formulaične izraze kako bismo iskazali svoje namjere sugovorniku.

Usko je povezana s interakcijskim vještinama i vještina upravljanja temom (engl. *topic management*). Da bi govornici postigli zajedničko razumijevanje teme koriste strategije pojašnjavanja, ponavljanja, provjeravanja razumijevanja, sažimanja i prilagođavanja (Burns i Seidlhofer 2010).

Nastava stranih jezika svakako bi trebala sadržavati i znanja o interakcijskim vještinama i upravljanju temom kako bismo učenike osposobili za što uspješnije samostalno komuniciranje na stranom jeziku.

4.1. Metodički pristupi razvijanju vještine govorenja u nastavi

Kompleksnost vještine govorenja zahtijeva od nastavnika poznavanje i primjenu određenih teorijskih i metodičkih načela kako bi mogli uspješno pripremiti i provesti govorne aktivnosti. Goh i Burns (2012) pojednostavljenim prikazom (v. sliku 1) pokazuju povezanost triju glavnih čimbenika uspješnog razvijanja vještine govorenja u nastavi. Stavljajući učenike na vrh trokuta, naglašavaju da su potrebe, ciljevi i postignuća učenika najvažniji element koji nastavnici trebaju uzeti u obzir. Ali za postizanje zadanih ciljeva bitna je i kompetentnost nastavnika te učinkovitost odabranih materijala.



Slika 1. Tri ključna čimbenika za uspješan razvoj vještine govorenja u stranom jeziku
(Izvor: Goh i Burns 2012: 139)

Burns (1998) razlikuje dva osnovna pristupa poučavanju govorenja: prvi se izravno fokusira na razvijanje izoliranih govornih vještina (izravan / kontrolirani pristup), a drugi se temelji na usmenoj proizvodnji tijekom komunikacijskih aktivnosti (neizravan / transfer pristup). Izravni je pristup usmjeren na točnost i uvježbavanje jezičnih oblika te osvještavanje govornika o gramatici i diskursnoj strukturi stranog jezika. Drugi je pristup usmjeren na tečnost i funkcionalnu upotrebu jezika u razrednom okružju. Svaki od tih pristupa ima svoje nedostatke pa primjena samo jednog od njih ne može biti dovoljna za učinkovit razvoj govornih vještina. Nastavnici se često odlučuju za jedan od pristupa na osnovu udžbenika kojim se koriste za poučavanje, ali Burns (isto) napominje da moramo uzeti u obzir i ograničenja udžbenika kao npr. nedostatak autentičnosti u pisanim

dijalozima koji ne odražavaju tečnost usmene komunikacije, neodgovarajuće poučavanje rutinskih izraza uobičajenih u govorenju ili nedovoljna usmjerenost na poučavanje komunikacijskih strategija.

Uzimajući u obzir različita znanja i brojne vještine koje govornici moraju razviti, Goh i Burns (2012) predlažu novi metodički okvir za cjelovit pristup poučavanju govorenja. Prema tom okviru nastavnici trebaju razmotriti četiri ključna područja koja će im pomoći odrediti ciljeve, ishode i organizaciju sata: kvaliteta govorenja, govorna kompetencija, uloga metakognicije i metode za organiziranje i provedbu govornih aktivnosti. Središnje je područje kvaliteta govorenja, tj. postizanje određene razine tečnosti, točnosti i kompleksnosti što predstavlja željeni cilj poučavanja. Drugo područje govorne kompetencije uključuje jezična i diskursna znanja, ključne govorne vještine i komunikacijske strategije. Metakognicija je učenikovo promišljanje o vlastitom učenju i govorenju te razvijanje strategija planiranja, praćenja i procjene osobnog govornog napretka. Prva se tri područja odnose na ulogu učenika u procesu poučavanja, a četvrto područje na nastavnike, materijale i aktivnosti u nastavi te njihovu povezanost s učenicima o čemu će više govora biti u sljedećem odjeljku.

4.2. Osobine i modeli govornih aktivnosti u nastavi

Nastavnici koriste brojne vrste govornih aktivnosti u nastavi. Da bi bile učinkovite, govorne bi aktivnosti trebale imati sljedeće odlike: učenici puno govore, svi učenici podjednako sudjeluju te su visoko motivirani za sudjelovanje, a jezik je na primjerenoj razini, tj. relevantan, točan i razumljiv (Ur 2001). Uz to, aktivnosti trebaju biti interaktivne, visoko jezično produktivne s točno određenom svrhom i ciljem. Zadaci trebaju predstavljati izazov kako bi učenici što više aktivirali svoje komunikacijske vještine uz potporu nastavnika bez straha od pogrešaka. Konačno, aktivnosti treba odlikovati autentičnost jer je bitno da su aktivnosti utemeljene na stvarnim situacijama, a teme odgovaraju zanimanju i potrebama učenika (Thornbury 2005). Ipak, Ur (2001) naglašava da mali broj govornih aktivnosti uspijeva zadovoljiti sve navedene kriterije. Neki od glavnih problema koji utječu na uspješnost aktivnosti jesu: inhibicija (učenici nevoljko govore), učenici misle da nemaju što reći, nejednako sudjeluju i koriste materinski jezik. Kako bismo izbjegli neke od tih problema, ona predlaže da se govorne aktivnosti organiziraju kao skupni ili rad u paru jer će tada svaki učenik dobiti priliku više govoriti, a i manji će biti strah nego kada se trebaju izražavati pred cijelim razredom. Jezik na kojem se temelje aktivnosti treba biti učenicima poznat kako ne bi morali ulagati dodatni napor u razumijevanje. Teme bi trebale biti pomno odabrane i u skladu sa zanimanjem učenika jer tako možemo pozitivno utjecati na motivaciju za sudjelovanje u aktivnostima. Nadalje, nastavnici moraju dati jasne upute i pravila za provedbu takvih aktivnosti, npr. osigurati da svaki učenik treba nešto reći, imenovati osobu koja će nadzirati rad u skupini ili paziti da svi koriste isključivo strani, a ne materinski jezik.

Nastavnici se uglavnom ne vode određenim modelom poučavanja govorenja kao što je slučaj s čitanjem i pisanjem pa Goh i Burns (2012) naglašavaju da bi se govorne vještine trebale razvijati pažljivim planiranjem i redosljedom aktivnosti. Autorice su razradile ciklus poučavanja govora prema nekoliko faza koji bi mogao nastavnicima pomoći kreirati cjelovit pristup razvoju govorne vještine. U svakoj je fazi nastavnik ključan za odabir sadržaja poučavanja i uvježbavanja te davanje povratnih informacija, a učenici kroz razne faze surađuju te imaju priliku što više govoriti. Svaka faza ima svoje ciljeve i pomaže učenicima usvojiti određene strategije. Ciklus se sastoji od sedam faza:

1. usmjeravanje učenikove pozornosti na govorenje
2. određivanje sadržaja i planiranje
3. provedba govorne aktivnosti
4. fokusiranje na određene jezične strukture, vještine ili strategije
5. ponavljanje govorne aktivnosti
6. učenikov osvrt na aktivnost
7. nastavnikov osvrt na aktivnost.

Prva se faza odnosi na osvještavanje učenika o govorenju na stranom jeziku kako bi mogli planirati razvoj svoga govora te odrediti ishode i strategije. Vezano uz to autorice su sastavile niz pitanja koja se na početnom stupnju učenicima mogu dati i na materinskom jeziku. Pitanjima se pokušava odrediti učenikova motivacija za govorenje i interakciju, preferirani načini učenja, područja koja trebaju poboljšati itd. U drugoj fazi određivanja sadržaja i planiranja nastavnici aktiviraju učenikova predznanja, poučavaju sadržaj ili vokabular vezan uz temu aktivnosti, a učenici se pripremaju za izvođenje aktivnosti što može uključivati izradu bilješki (što žele reći, potreban vokabular i fraze). Treća je faza sama provedba aktivnosti koja se najčešće odvija u paru ili skupini. Fokusiranje na određene jezične strukture, vještine ili strategije je četvrta faza u kojoj se učenike usmjerava na analizu određenih aspekata govorne aktivnosti koju su upravo odradili. Učenici tako mogu proučiti jezične strukture ili vokabular koji su koristili te odrediti njihovu povezanost s funkcijama u govornoj aktivnosti. S obzirom na to da postoje brojni aspekti govorne aktivnosti, nastavnicima se savjetuje da za analizu odaberu najviše tri povezana područja nakon svake aktivnosti. Jedna od aktivnosti u ovoj fazi može biti slušanje transkripta i određivanje diskursnih oznaka koje su koristili za mijenjanje teme, izricanje slaganja ili neslaganja itd. Peta je faza ponovno izvođenje iste govorne aktivnosti, ali je bitna razlika da su učenici imali priliku analizirati strukture i vještine u prethodnoj fazi te sada mogu poboljšati svoju izvedbu. Ponavljanje se može izvesti na različite načine, može se ponoviti aktivnost u cijelosti ili samo dio, a učenici mogu promijeniti par ili skupinu. Isto tako, nastavnik može odabrati sličnu temu ili dopustiti učenicima odabir teme koji je odgovarajući za tu aktivnost. Ponavljanje ima brojne prednosti jer s obzirom na to da su aktivnost već jednom izveli, učenici ulažu manje napora pri korištenju jezičnih struktura i mogu automatizirati određene vještine

i tečnije se izražavati. Šesta je faza učenički osvrt koji može biti procjena individualnog, skupnog ili rada u paru. Učenici mogu osvjestiti koje su sadržaje usvojili, kojim su se strategijama koristili i s kolikom uspješnošću te koja područja još trebaju poboljšati. Posljednja je faza nastavnikova evaluacija učenikove izvedbe koja može biti formalna (ocjena) ili neformalna (pisani ili usmeni komentari).

Nastavnici moraju uzeti u obzir da se sve ove faze ne mogu izvesti u jednom satu nego se ciklus može primijeniti kao niz aktivnosti koje se temelje na istoj temi. Za svaku fazu nastavnici mogu sami izraditi odgovarajuće materijale i aktivnosti, a ako se poučavanje temelji na propisanom udžbeniku, faze ciklusa mogu se uključiti kao dodatne aktivnosti.

4.3. Vrste govornih vježbi i zadataka

Govorne vježbe i zadaci u nastavi mogu se klasificirati na različite načine, a autori se često razlikuju ili preklapaju u nazivima kategorija ovisno o kriterijima na kojima temelje podjelu. Posebnu pozornost potrebno je posvetiti izradi govornih vježbi za učenike mlađe dobi koji zbog brojnih specifičnosti zahtijevaju drugačiji pristup. Poučavanje i učenje na toj se razini velikim dijelom odvija kroz govornu interakciju bez oslanjanja na pisani tekst pa nastavnici trebaju pažljivo odabrati i pripremiti aktivnosti. Linse (2005) naglašava da nastavnici trebaju imati realistična očekivanja jer u toj dobi i materinski jezik kod djece još prolazi kroz različite faze razvoja što se svakako treba uzeti u obzir u nastavi stranih jezika. Primjerice, mlađa djeca koriste kraće govorne iskaze od djece starije dobi pa prema tome i zahtjeve nastave stranih jezika treba prilagoditi njihovim sposobnostima.

Cameron (2001) savjetuje nastavnicima da se vode dvama ključnim principima: fokus treba biti na **značenju**, a za uspješan razvoj govora učenici moraju steći znanja i vještine za sudjelovanje u interakciji, ali isto tako i imati što više prilike sudjelovati u interakciji i usmeno se izražavati. Kada se susretnu sa stranim jezikom, djeca će se oslanjati na svoje „društveno znanje”, tj. na ono što već znaju o funkcioniranju svijeta oko njih, komuniciranju s ostalima i onome što se od njih traži. To im znanje i iskustvo pomaže da i strani jezik vide kao sredstvo komunikacije te da novonaučene riječi i fraze smjeste u poznati kontekst kao što je pozdravljanje, predstavljanje itd. U početnim fazama učenja stranog jezika ne možemo očekivati puno spontanog govorenja jer će se većina usmenog izražavanja na stranom jeziku svoditi na rutinske izraze za pozdravljanje, pitanje dopuštenja, razredni jezik i izraze za uspostavljanje društvenih odnosa (Brewster i sur. 2002).

Djeca mlađe dobi nemaju dobro razvijene komunikacijske vještine pa često neće nastavniku dati do znanja da nešto nisu shvatili nego će nastaviti izvoditi aktivnost ponavljajući iskaze, a da pritom ne razumiju što govore. Stoga je glavna odgovornost za razumijevanje značenja na nastavnicima koji neprestano trebaju provjeravati jesu li svi učenici razumjeli zadatak, a tek je od osme godine poželjno poučavati fraze i pitanja

za traženje pojašnjenja (Cameron 2001). Autorica navodi ključne čimbenike za uspješan razvoj govornih vještina: motivirajuće teme, jasno strukturirani zadaci i uvježbavanje. Teme aktivnosti trebaju biti prilagođene dječjim interesima jer će učenici biti više motivirani za sudjelovanje ako imaju potrebu nešto reći. Ako je moguće, trebali bismo učenicima ponuditi i da povremeno sami odaberu temu. Zadatak bi trebao imati jasno postavljen ishod ili svrhu koju učenici lako mogu povezati sa stvarnom situacijom. Kako bi se uspjeli usmeno izražavati na stranom jeziku, učenici moraju imati što više prilike ponavljati i uvježbati relevantne jezične strukture, slušati primjerene modele te imati dovoljno vremena za pripremu i isprobavanje govorne aktivnosti. Repetitivnost odgovara mlađim učenicima jer se u toj dobi i na materinskom jeziku djeca zabavljaju ponavljajući brojalice, pjesmice i priče. U stranom jeziku repetitivnost može pridonijeti učenikovu osjećaju sigurnosti i postignuća (Broughton i sur. 1980) pa su stoga u nastavi poželjne igrolike aktivnosti koje slijede određeni uzorak, pjesmice, rime i kraći dijalozi. Linse (2005) tvrdi da igre mogu biti značajan čimbenik u razvoju govornih vještina ako su svrhovite i dobro planirane. Nastavnici bi trebali inzistirati na korištenju stranog jezika za vrijeme igre što zahtijeva pripremu prije igranja. Primjerice kod igara na ploči učenike treba poučiti osnovnim rutinskim izrazima (ti si na redu, bacaj kockicu itd.). Igre se mogu sastojati od aktivnosti koje uključuju pogađanje, opisivanje, igranje uloga, dramatizaciju, dijaloge s lutkama itd.

Cameron (2001) opisuje nekoliko kraćih aktivnosti slušanja i govorenja koje se temelje na uručku s ilustracijama 16 životinja. Nastavnica opisuje životinju, a učenici govore koju su životinju odabrali (nastavnica može reći da odaberu životinju s repom, četiri noge, kućnog ljubimca, a učenici punom rečenicom imenuju životinju koju su odabrali). Ta se aktivnost može varirati tako da učenici prema vlastitim kriterijima grupiraju životinje koje nastavnik zadaje (domaće životinje, opasne životinje) ili da pogađaju koju životinju nastavnik ili ostali učenici opisuju. Naravno, nastavnici će vokabular i ilustracije prilagoditi temi. Autorica naglašava i važnost pripovijedanja priča s učenicima mlađe dobi jer priče nisu samo vrsta govornog izražavanja nego i način mentalne organizacije dječjeg doživljavanja svijeta. Djeca poznaju strukturu pripovijedanja iz materinskog jezika, susreću se s pričama od najranije dobi u slikovnicama, pjesmama, animiranim filmovima, ali i u svakodnevnom razgovoru u obitelji i školi kada zajednički ili samostalno pripovijedaju određene događaje. Dakle, djeca posjeduju vještine za pripovijedanje koje mogu primijeniti u stranom jeziku, ali u toj dobi još nemaju dovoljno jezičnog znanja da bi se samostalno izražavali.

Brewster i sur. (2002) navode da učenici mlađe dobi prije svega trebaju postupno izgraditi samopouzdanje za izražavanje na stranom jeziku, a nastavnici im u tome mogu pomoći tako što će stvoriti mogućnosti za što više usmenog izražavanja na nastavi, koristiti raznolike aktivnosti, poticati različite oblike interakcije te postići ravnotežu između kontrole i kreativnosti i repetitivnosti i stvarne uporabe jezika.

Na srednjim i višim razinama učenja stranog jezika učenici mogu izvoditi složenije aktivnosti koje ćemo opisati u nastavku. Ur (2001) razlikuje dvije osnovne vrste govornih vježbi i zadataka: **vježbe i zadaci temeljeni na temi** (engl. *topic-based*) i **vježbe i zadaci temeljeni na rješavanju problemskog zadatka** (engl. *task-based*). Vježbe temeljene na temi fokusiraju se na određenu temu o kojoj učenici iznose svoje mišljenje, argumentiraju ili raspravljaju pa se te aktivnosti organiziraju kao diskusije ili debate. Takve su aktivnosti uglavnom primjerene za učenike srednje ili više jezične razine. Komunikacijski je pristup zbog svoje usmjerenosti na interakciju i autentičan jezik pridonio nastajanju i primjeni aktivnosti usmjerenih na rješavanje problemskih zadataka, a zadatak se u tome kontekstu promatra kao vrsta aktivnosti u kojoj učenici smisleno koriste jezik kako bi postigli određeni cilj (Brown 2007). Dakle, u fokusu je značenje, a ne jezične strukture što ne znači da one nisu važne jer učenici koriste odgovarajući vokabular i gramatiku kako bi mogli izraziti određeno značenje (Nunan 2005). Učenici se u paru ili skupini bave problemom koji trebaju riješiti, a vezan je uz autentične aktivnosti u stvarnim situacijama. Cilj je uglavnom određeni konkretan rezultat kao npr. izrada ljestvice poretka ili preferencija, crteža, mape, sažetka itd. Takve se aktivnosti uglavnom kreiraju na način da se do rezultata može doći jedino dogovaranjem s ostalima pa upute za aktivnost navode učenike na dobivanje informacija od sugovornika, postizanje zajedničkog zaključka ili obrazlaganje različitih mišljenja. Osim govorne vještine u takvim su zadacima često integrirane i ostale vještine: slušanje (učenici slušaju što ostali sudionici govore), čitanje (učenici čitaju opis problema, tekstove koji pružaju dodatne informacije) i pisanje (učenici zajednički izrađuju popis, sažetak itd.).

Goh i Burns (2012: 202) razlikuju tri vrste govornih zadataka: **komunikacijski s nadopunjavanjem informacija ili oblikovanjem konteksta** (engl. *communication-gap/context-gap tasks*), **diskusije** (engl. *discussion*, njem. *Diskussion*) i **monolozi** (engl. *monologue*, njem. *Monolog*).

Jedna je od glavnih svrha komunikacije u stvarnim situacijama razmjena informacija. Razgovaramo s ostalima kako bismo saznali ili podijelili određene informacije, a nedostatak informacija može biti glavni poticaj za nastavak interakcije. Prva vrsta zadataka, **komunikacijski zadaci s nadopunjavanjem** temelje se ili na informacijama koje nedostaju ili na stvaranju novog konteksta na temelju raspoloživih informacija (npr. pričanje priče). Zadaci u kojima nedostaju informacije (engl. *information gap*) vrsta su slagalice u kojoj svaki od sugovornika ima dio podataka tako da trebaju surađivati razmjenjujući informacije kako bi uspješno riješili zadatak. Takvi su zadaci raznoliki pa učenici mogu stjecati i uvježbati vještine opisivanja, uspoređivanja, rangiranja, pojašnjavanja i sažimanja. U sljedećoj vrsti zadataka u kojima nedostaje situacija u kojoj se odvija razgovor (engl. *context gap*), oba para ili skupine imaju iste informacije (npr. slike ili popis riječi), a te informacije trebaju iskoristiti za stvaranje novog sadržaja za sugovornike. Primjer je takve aktivnosti smišljanje i pričanje priče na osnovu ponuđenog niza slika ili riječi. Iako svi sudionici mogu vidjeti te slike ili riječi, ovakvi su zadaci kognitivno zahtjevniji,

a učenici moraju pažljivo slušati jer ne znaju unaprijed kako će se priča odvijati. To je dinamičan proces u kojem učenici zajedno stvaraju novu situaciju nadovezujući se na prethodno izrečene dijelove priče.

Diskusije su zadaci sa stvarnom komunikacijskom svrhom. Učenici razmjenjuju svoje ideje i stavove na osnovu svoga iskustva i znanja. Takve se aktivnosti često provode kao simulacije (Bygate 2009a), dakle oponašaju stvarne situacije koje često uključuju dramatizacije i diskusiju u skupini. U simulacijama se učenicima dodjeljuju određene društvene uloge (npr. političar, sudac, roditelj) te scenarij problema o kojemu trebaju raspravljati kako bi došli do rješenja. U takvim zadacima učenicima se ne propisuje unaprijed što trebaju reći nego oni reagiraju u skladu s dodijeljenom ulogom oponašajući ono što bi rekli u stvarnim situacijama. Nadalje, učenici u diskusiji ne moraju dobiti ulogu nego mogu samo raspravljati o određenom problemu s osobnog gledišta i pokušati ga riješiti pregovarajući s ostalim učenicima. Isto tako, nastavnici ne moraju uvijek biti ti koji će odabrati temu diskusije nego mogu tražiti od učenika da identificiraju određeni stvaran ili zamišljen problem prema svojim interesima. Kako bi učenici bili spremni za sudjelovanje u diskusiji, nastavnici trebaju osigurati odgovarajuće materijale i pripremiti učenike.

Storch (1999) navodi da su diskusije jedan od komunikacijski najzahtjevnijih zadataka stoga navodi nekoliko koraka pomoću kojih nastavnici mogu organizirati i provesti diskusiju. Učenici bi trebali prvo u paru ili skupini iznijeti i zapisati potrebne argumente. Nakon toga uz pomoć nastavnika mogu ponoviti jezične sadržaje koji su nužni za diskusiju (npr. nadopuniti izraze za izražavanje mišljenja, neslaganje, pojašnjavanje, prekidanje sugovornika itd.). Diskusija se potom može organizirati u parovima ili manjim skupinama, a kasnije i kao plenum. Na kraju aktivnosti ključni se argumenti mogu usmeno ili pismeno sažeti. Ovisno o jezičnoj razini učenika tema diskusije može biti detaljno razrađena na uručku koji je pripremio nastavnik ili se ona može pojasniti usmeno. Osim toga polazište za diskusiju može biti i slušni ili videomaterijal. Za različite formate diskusije v. Thornbury (2005).

Mogućnost raspravljanja o stvarnim situacijama u razredu trebala bi imati motivirajući učinak na učenike iako takva vrsta interakcije može biti jezično vrlo zahtjevna. Stoga nastavnici trebaju pomno odrediti ishode takvih zadataka i prilagođavati ih učeničkim mogućnostima. Dakle, ishod ne mora uvijek biti postizanje dogovora ili rješavanje problema nego se učenicima mogu dati jednostavniji zadaci kao što je organiziranje ili rangiranje informacija, povezivanje i slično. Takve primjere pojednostavljene diskusije za učenike na početničkoj razini opisuje Ur (2001). Učenici su podijeljeni u skupine i svaka skupina dobije istu sliku te ima dvije minute da opiše što sve vide, a jedan od učenika označava na slici što su sve naveli. Na kraju učenici usporede koja je grupa uspjela izreći više rečenica. Sljedeća se aktivnost isto temelji na slikama, a može se izvesti u paru ili skupini. Učenici dobiju gotovo iste slike koje se razlikuju samo u nekoliko detalja (u uputama treba biti navedeno koliko je razlika) i bez da vide drugu sliku opisuju jedni

drugima što vide pokušavajući pronaći sve razlike. Bygate (2009a) takve vrste aktivnosti naziva **komunikacijske igre**, koje uz navedene aktivnosti mogu biti i crtanje prema uputama koje daje drugi učenik ili igre pogađanja. Primjer je takve igre aktivnost u kojoj jedan učenik izvlači karticu s napisanim pojmom (riječ, ime zemlje, osobe itd.) koji ostali ne vide. Učenici pokušavaju pogoditi pojam s kartice postavljajući pitanja, a cilj je sa što manje pitanja doći do rješenja.

Monolozi su duži govorni iskazi koje govornik predstavlja određenoj publici u formalnim ili neformalnim situacijama. Storch (1999) navodi da je funkcija monologa prijenos informacija za razliku od interaktivnih aktivnosti čija je glavna funkcija razmjena informacija. S obzirom na to da monolozi uglavnom zahtijevaju planiranje i slijede određenu strukturu, takve vrste aktivnosti dijele brojne značajke s pismenim izražavanjem. Thornbury (2005) kao monologe razlikuje izlaganja i držanje govora, a ti se individualni zadaci mogu izvesti pred cijelim razredom ili u manjim skupinama. Svakako bi bilo bolje početi s izlaganjima pred manjim skupinama kako bi se smanjio strah od javnog nastupa s kojim se mnogi učenici suočavaju. Monolozi se mogu temeljiti na učenikovim pogledima na određenu temu, pripovijedanju priča ili šala, iznošenju osobnog iskustva, opisivanju itd., a mogu biti unaprijed pripremljeni i uvježbani ili spontani. Učenici moraju ovladati određenim vještinama kako bi uspješno izveli monolog: trebaju znati kako predstaviti temu, razraditi je i privesti kraju te kako koristiti diskursne oznake pri organiziranju dužih iskaza. To je posebno bitno za izlaganja na akademskoj razini gdje govornici moraju biti dobro upoznati s formalnim osobinama takvog žanra kao što je korištenje odgovarajućeg jezika, primjeren stil izlaganja, odnos prema publici, i vremenska organizacija izlaganja (Thornbury 2005). Iako se monolozi čine kao najzahtjevniji zadaci, nastavnici mogu prilagođavati njihovu težinu birajući odgovarajuće teme, pružanjem više pomoći određujući jezične i sadržajne elemente te davanjem više vremena za pripremu i uvježbavanje govora. Kod mlađih se učenika takav zadatak treba ograničiti na one vrste koje su učenicima poznate, npr. prepričavanje priče ili prenošenje informacija, a takve su aktivnosti na početničkim razinama uglavnom reproduktivne i vođene. Nadalje, u razrednom okružju može biti teško usmjeriti pozornost slušatelja na duže izlaganje. Stoga nastavnik može učenicima dati zadatke koje trebaju riješiti za vrijeme ili odmah nakon slušanja izlaganja kao što je postavljanje pitanja, vođenje bilješki, sažimanje itd.

Thornbury (2005) navodi i **razgovor** (engl. *conversation*, njem. *Gespräch*) i ćaskanje (engl. *chat, small talk*) kao važne elemente razvoja komunikacijskih vještina na stranom jeziku. S obzirom na to da su takve vrste interakcije i u materinskom jeziku nestrukturirane, spontane i neformalne, nastavnici često nisu sigurni kako njima pristupiti u nastavi. Ali neformalni je razgovor najprirodnija vrsta društvene interakcije pa stoga ima vrlo važnu ulogu i u nastavi. Već na prvim satima bez obzira na stupanj znanja jezika nastavnici uključuju učenike u razgovor na stranom jeziku krećući od pozdravljanja, predstavljanja i pitanja kako se osjećaju. U početku se takve aktivnosti mogu temeljiti

na određenoj temi i strukturiranim zadacima kao što su odgovaranje na pitanja i vođeni dijalozi. Takve se aktivnosti često temelje na učenikovu iznošenju osobnih informacija ili stavova pa na početnim satima upoznavanja primjer takve aktivnosti može biti crtanje pravokutnika ili zvijezde na čije vrhove učenici napišu: *moгу, imam, volim, želim, planiram* ili slično. Učenici u paru ili skupini govore o sebi koristeći zadane glagole, a ostali mogu postavljati dodatna pitanja. Varijacija te aktivnosti može biti određivanje jesu li rečenice točne ili netočne. Učenici kažu o sebi pet rečenica od kojih su neke neistinite, a ostali pogađaju koje su točne te argumentiraju svoj izbor. Na naprednijim stupnjevima aktivnost može biti i **igranje uloga** (engl. *role-play*, njem. *Rollenspiel*) kao jedna od aktivnosti koja simulira određenu situaciju iz svakodnevnog života (Schatz 2006). Igranje uloga može biti vrlo strukturirano i vođeno pa se učenicima mogu dati već pripremljeni dijelovi iskaza koje trebaju koristiti ili upute što trebaju reći u određenom trenutku (npr. javite se na telefon, tražite da razgovarate s određenom osobom, objasnite problem itd.). S naprednijim učenicima igranje uloga može biti manje kontrolirano od strane nastavnika pa se učenicima samo dodjeljuju uloge ili zadaje situacija u kojoj trebaju komunicirati, a oni određuju kako će reagirati i što će reći. Za više o pristupima poučavanju razgovornih vještina i strategijama v. Dörnyei i Thurell (1994) i Thornbury i Slade (2006). **Projekti** također mogu biti odgovarajuće aktivnosti za razvijanje vještine govorenja (Bygate 2009a). Projekti su kompleksne aktivnosti pa uključuju i ostale vještine, ali priprema, provedba i predstavljanje rezultata nužno sadrži i govornu interakciju. Bygate daje primjer projekta u kojem se učenici srednje razine bave projektom izrade lokalnih novina na stranom jeziku. Taj proces sadrži različite govorne aktivnosti kao što su postavljanje pitanja, diskusija, postizanje dogovora, predstavljanje tema, izvođenje intervjua, izvještavanje o događajima itd.

Velika prepreka razvoju vještine govorenje može biti anksioznost, subjektivan osjećaj napetosti, straha, nervoze i zabrinutosti (Goh i Burns 2012: 26). Strah od stranog jezika čini jedan od afektivnih čimbenika (v. poglavlje *Motivacija i drugi afektivni čimbenici u nastavi stranih jezika*). Takav strah vezan je uz učenikova uvjerenja, osjećaje i ponašanje u procesu učenja i govorenja stranog jezika, a učenici koji se bore s njim doživljavaju govorenje na stranom jeziku kao neugodno iskustvo te su pod pritiskom zbog grešaka koje mogu napraviti. Prevelika briga negativno djeluje na učenikove kognitivne sposobnosti te im narušava sposobnosti prisjećanja i obrade informacija kao i produkciju. Nastavnici bi trebali predvidjeti situacije u kojima se učenici osjećaju anksiozno, a to su često izlaganja pred publikom ili usmeni ispiti kada se učenici zbog straha mogu povući i ne sudjelovati u interakciji. Nesudjelovanje ne znači da učenici nisu motivirani i zainteresirani ili da nedovoljno znaju jezik. Anksiozni učenici sebe procjenjuju kao nedovoljno kompetentne pa se zbog takvih uvjerenja nevoljko odlučuju na govornu interakciju. Nastavnici mogu poduzeti određene korake kako bi motivirali i ohrabрили takve učenike, a to se prije svega odnosi na stvaranje ugodnog i poticajnog razrednog okružja u kojemu će se učenici osjećati sigurno. Nadalje, nastavnici mogu potaknuti učenike na vođenje dnevnika o svom jezičnom razvoju kako bi otkrili uzroke anksioznosti i suočili se s njom,

a nastavnici će tako lakše moći osmisliti strategije i dati prijedloge za smanjivanje straha od govorenja.

5. Zaključak

Moći govoriti na stranom jeziku za većinu je učenika osnovni cilj učenja jezika. S obzirom na kompleksnost govorenja te znanja, vještine i strategije koje učenici moraju usvojiti i razviti, govorne bi aktivnosti trebale biti pomno planirane uzimajući u obzir zahtjeve suvremene nastave. Nastavnicima danas na raspolaganju stoje različite metode i pristupi koji se temelje na autentičnoj, smisljenoj i funkcionalnoj upotrebi jezika što su bitni čimbenici razvoja uspješnih govornika stranog jezika. Koju god metodu nastavnici odabrali, ključno je da učenici imaju što više prilike sudjelovati u govornoj interakciji tijekom nastave putem različitih aktivnosti primjerenih njihovu uzrastu, potrebama i interesu.

Literatura

- Brewster, Jean, Ellis Gail i Girard, Denis (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English.
- Broughton, Geoffrey, Brumfit, Christopher, Flavell, Rober, Hill, Peter i Pincas, Anita (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge.
- Brown, Douglas H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. izdanje). Longman.
- Brown, Gillian i Yule, George (1983). *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge University Press.
- van der Burg, Carel (2013). *Werkzeugkiste Sprechen: Sprechen üben in grossen Gruppen*. Goethe Institut.
- Burns, Anne (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Burns, Anne i Seidlhofer, Barbara (2010). Speaking and pronunciation. U Schmitt, Norbert (ur.), *An Introduction to Applied Linguistics*. Hodder, 197-215.
- Bygate, Martin (2001). Speaking. U Carter, Ronald i Nunan, David (ur.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press. 14-21.
- Bygate, Martin (2009a). *Speaking*. Oxford University Press.
- Bygate, M. (2009b). Teaching and testing speaking. U Long, Michael H. i Doughty, Catherine (ur.), *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell, 412-440.
- Cameron, Lynn (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan i Thurell, Sarah (1994). Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Goh, Christine C. M. i Burns, Anne (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge University Press.
- Hughes, Rebecca (2002). *Teaching and Researching Speaking* (2. izdanje). Pearson Education.
- Kormos, Judit (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Lennon, Paul (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417.
- Linse, Caroline T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. McGraw-Hill.
- Luoma, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. i Newton, Jonathan (2009) *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*, Routledge.
- Nunan, David (2005). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oliver, Rhonda i Philp, Jenefer (2014). *Focus on Oral Interaction*. Oxford University Press.
- Pawlak, Mirosław (2011). Instructed acquisition of speaking: Reconciling theory and practice. U Pawlak, Mirosław, Waniek-Klimczak, Ewa i Majer, Jan (ur.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters, 3–24.
- Schatz, Heide (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Langenscheidt.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink.
- Tarone, Elaine (2005). Speaking in a second language. U Hinkel, Eli (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, 485–503.
- Thornbury, Scott (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson.
- Thornbury, Scott i Slade, Diana (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Ur, Penny (2001). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*. Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Wray, Alison (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21,(4), 463–489.

VJEŠTINA PISANJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Vesna Bagarić Medve i Ninočka Truck-Biljan

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- navesti mikrovještine vještine pisanja u stranom jeziku
- objasniti poteškoće u razvoju vještine pisanja na stranom jeziku
- objasniti razlike između pisanja i govorenja
- opisati ulogu vještine pisanja u prošlosti i danas
- razlikovati vrste pisanja i pristupe u poučavanju vještine pisanja
- opisati vježbe pogodne za razvijanje vještine pisanja
- objasniti ulogu nastavnika u poučavanju pisanja na stranom jeziku

1. Uvod

Pisanje (engl. *writing*, njem. *Schreiben*) je uz govorenje jedna od dviju produktivnih jezičnih vještina prema tradicionalnoj podjeli četiriju jezičnih vještina, iako ima i drukčijih prijedloga podjele jezičnih vještina (v. poglavlje *Jezične vještine u nastavi stranih jezika*). Primjerice, Nunan (2015) nudi podjelu jezičnih vještina s obzirom na način komunikacije, i to na skupinu vizualnih i na skupinu auditivnih vještina. U vizualne ubraja pisanje i čitanje, a u auditivne govorenje i slušanje. Bez obzira na mjesto pisanja u različitim klasifikacijama jezičnih vještina, činjenica je da je pisanje složena vještina jer se u pisanju aktiviraju sve jezične razine – od ortografske do pragmatičke. Misli koje izražavamo u pisanom obliku treba ostvariti grafički ili čak grafomotorički uz istovremeno pomno planiranje i stvaranje smislenih i logički povezanih pisanih cjelina. U vezi s potonjim, Nunan (2015: 17) posebno naglašava da „kao i čitanje, pisanje nije samo alat za komunikaciju nego i instrument za intelektualni rast i razvoj”. Pisanje, dakle, nije samo jezična nego i mentalna vještina. Upravo stoga, vještina se pisanja razvija sporije od ostalih vještina (G. Storch 1999), a njezin je razvoj jedan od najizazovnijih aspekata učenja stranog jezika (Hyland 2003).

U ovom će poglavlju prvo biti riječ o tome kako se koncipira vještina pisanja i na koje poteškoće učenici mogu naići u procesu ovladavanja njezinim sastavnicama. Nakon toga će se objasniti posebnosti vještine pisanja u odnosu na govorenje i uloga vještine pisanja u prošlosti i danas. Najveći dio poglavlja posvećen je vrstama pisanja, pristupima poučavanju vještine pisanja i vježbama za razvoj vještine pisanja. Na kraju se kratko razmatra uloga nastavnika u razvoju vještine pisanja na stranom jeziku.

2. Vještina pisanja

Vještina pisanja (engl. *writing skill*, njem. *Schreibfertigkeit*) na stranom jeziku smatra se najsloženijom vještinom (G. Storch 1999). Razlog tome leži u široko shvaćenom konceptu pisanja koji uključuje „pisca, čitatelja, tekst, kontekst kao i interakciju između njih” (Silva 1990: 20). Iako svaki navedeni čimbenik u činu pisanja ima važnu ulogu i doprinos, detaljnije ćemo se osvrnuti na vještinu pisanja iz perspektive pisca, učenika stranog jezika, koji da bi razvio vještinu pisanja mora steći niz jezičnih znanja i sposobnosti, ali i posjedovati određena kulturološka znanja te motoričke i kognitivne sposobnosti koje utječu na pisanje na stranom jeziku.

Prema Cushing Weigle (2014: 223–224), na vještinu pisanja u stranom jeziku može se gledati iz kognitivne perspektive koja nas podsjeća da „učenik treba steći znanja o jeziku i o procesu pisanja”, a sociokulturna da se pisanje „uvijek provodi s nekom svrhom, da je usmjereno na određenu publiku” i da je dio pismenosti koju „oblikuje određena kultura i situacija”. U skladu s navedenim, u literaturi (usp. Cushing Weigle 2014, Harmer 2004, Petrović 1997) najčešće se navode sljedeće **mikrovještine** vještine pisanja na stranom jeziku:

- poznavanje grafičkog sustava određenog stranog jezika, tj. odnosa grafema i fonema u tom jeziku
- poznavanje abecednog sustava i slovopisa
- sposobnost sricanja
- poznavanje i primjenu ortografskih pravila (upotreba velikih i malih slova, interpunkcijskih znakova i drugo)
- poznavanje vokabulara (odgovarajući raspon i prikladan izbor vokabulara)
- poznavanje i primjenu morfosintaktičkih pravila (pravilan red riječi, točna i prikladna uporaba i odgovarajući raspon gramatičkih oblika i struktura)
- poznavanje organizacije sadržaja teksta (organizacija odlomaka, ostvarivanje kohezije primjenom leksičkih i gramatičkih kohezivnih sredstava i koherencije teksta)
- poznavanje posebnosti određene tekstne vrste i primjenu konvencija za njezino oblikovanje
- prilagođavanje registra i stila pisanja određenoj komunikacijskoj situaciji
- poznavanje teme i komunikacijskog konteksta
- poznavanje metakognitivnih strategija i strategija pisanja.

Iako opća pismenost na prvom jeziku olakšava ovladavanje vještinom pisanja na stranom jeziku, pisanje se na stranom jeziku uvelike razlikuje od pisanja na prvom jeziku zbog različitih problema koji se pojavljuju u gotovo svim jezičnim područjima – od ortografije, preko leksika i morfosintakse do diskursa i pragmatike. Primjerice, problemi

na leksičkoj razini često se odnose na nedostatni raspon vokabulara, što onemogućuje slobodnije pisano izražavanje i dobar odabir riječi, posebice na početnim stupnjevima učenja. Na ortografskoj i morfosintaktičkoj razini mogu se javljati problemi s rečeničnim znakovima i veznicima koji se onda nepovoljno odražavaju na ostvarivanje kohezije i koherencije pisanog teksta. Problemi na razini sintakse i općenito diskursa uvjetovani su poteškoćama u slaganju jednostavnijih u složenije rečenice te rečenica u smislenu poglavlja teksta. Na pragmatičkoj i međukulturnoj razini govorimo o poteškoćama u konvencijama pisanja koje su kulturološki uvjetovane.

Veći problem u ovladavanju pisanjem u stranom jeziku može biti uzrokovan razlikama u povezivanju grafema i fonema u stranom u odnosu na prvi jezik. Tako primjerice u njemačkom jeziku za 45 fonema postoji samo 26 grafema te dodatno tri samoglasnika s preglasom i suglasnik *ß* koji ne postoje u hrvatskom jeziku, dok engleski jezik razlikuje 44 fonema i 26 grafema. U engleskom se jeziku, kao i u njemačkom, pojavljuju grafemi *q, w, x, y* čije pisanje treba svladati. Harmer (2015: 362) kao jednu od većih poteškoća s kojima se susreću učenici engleskog kao stranog jezika navodi nepostojanje očite povezanosti između toga kako se riječ izgovara i kako se piše, pa se tako pojedini fonem u pisanju pretvara u različite grafeme (npr. fonem /ɔ:/ piše se različito u riječima *paw, pour, daughter*), ali i obrnuto, pojedinom grafemu odgovaraju različiti fonemi (npr. grafem *o* izgovara se različito u riječima *or, word, worry*), što posebno dolazi do izražaja u različitim inačicama engleskog jezika – britanskoj i američkoj.

Posebne poteškoće u razvoju vještine pisanja imaju najmlađi učenici koji prije svega trebaju svladati slovoпись u prvom jeziku – pisanje pojedinih slova i spajanje slova u riječi, čime se razvija rukopis. Moguće je da se rukopis u prvom jeziku razlikuje od onog na stranom jeziku, stoga nastavnici stranih jezika trebaju surađivati s učiteljima razredne nastave da razlike u rukopisima u dvama jezicima ne bi bile prevelike.

3. Vještina pisanja u odnosu na vještinu govorenja

Pisanje i govorenje su produktivne vještine koje se razlikuju u mnogim obilježjima (v. poglavlja *Jezične vještine u nastavi stranih* i *Vještina govorenja u nastavi stranih jezika*). Općenito govoreći, govorenje karakterizira spontanost, promjene izraza, ponavljanje, eliptične rečenice, uporaba kolokvijalnih izraza i dodatnih objašnjenja, dok je pisanje fiksno, trajnije, sporije, eksplicitno i bolje organizirano. Kako bi sustavno opisala razlike između govorenja i pisanja, Ur (1996: 159–161) je predložila čak devet kriterija, a ovdje ih navodimo u svrhu pojašnjavanja obilježja pisanja, pisanog teksta i jezika:

- stalnost – pisani je tekst **stalan** što čitatelju omogućuje da vrijeme, brzinu i razinu temeljitosti pri čitanju prilagodi svojim željama
- eksplicitnost – pisani je tekst **eksplicitan** s jasnim kontekstom i svim referencama
- gustoća sadržaja – sadržaj je u pisanom tekstu **gušći** bez nepotrebnih ponavljanja

- odvojenost – pisanje je **odvojeno** vremenom i prostorom od čitanja, a pisac ne poznaje nužno čitatelja koji mu onda ne može pružiti neposrednu povratnu informaciju, kao što je to slučaj u govorenju
- organizacija – budući da pisac ima više vremena za oblikovanje svog teksta od govornika, pisani je tekst obično pažljivo **organiziran** te napisan u skladu s gramatičkim konvencijama i uz uporabu formalnijeg i preciznijeg vokabulara
- sporost produkcije i brzina recepcije – pisanje je **sporije** od govora, ali se, s druge strane, pisani tekst može **brže razumjeti** od naglas pročitanoog ili izgovorenog teksta
- standardni jezik – u pisanju se uglavnom rabi općeprihvaćeni **standardni jezik**
- naučena vještina – za razliku od govorenja koje se kao vještina manje-više intuitivno razvija, posebice na prvom jeziku, pisanje je vještina koja se **namjerno poučava i uči**
- količina i važnost – pisani je tekst, u pravilu, **puno duži** od govornog teksta te **nije presudno važan** za neposrednu komunikaciju i snalaženje u društvu kao govorni jezik.

Činjenica je da se tijekom pisanja može odvojiti više vremena za razmišljanje i uporabu standardnog jezika, promišljati o jasnoći izraza, stilu te se više puta vraćati i dopisivati ili ispravljati tekst. Stoga pisanje potiče refleksiju, ali i omogućuje bolje zapamćivanje i razvoj svjesnosti o uporabi jezičnih struktura. Huneke i Steinig (2002: 124) navode kao osnovnu prednost pisanja to što tijekom pisanja svatko može slijediti svoj osobni tempo te se služiti različitim strategijama, npr. strategijama izbjegavanja kompleksnog vokabulara ili gramatičkih struktura, kao i rabiti izvore znanja poput knjiga, rječnika ili leksikona. No ističu i usku vezu između pisanja i jezične točnosti: u pisanom se tekstu svaka pogreška treba ispraviti, čime proces pisanja postaje složeniji i traje duže od govora.

Zbog nekih gore navedenih obilježja pisanja, pisanje kod nastavnika i učenika ne uživa podjednaku popularnost kao govorenje. Pojedini nastavnici nisu skloni razvijanju vještine pisanja jer su općeniti zahtjevi suvremene komunikacije usmjereni više na usmeno sporazumijevanje, a time i potrebu razvoja vještina govorenja i slušanja. Određenu razinu svoje nepopularnosti pisanje duguje kompleksnosti i dugotrajnosti. Gledano iz perspektive učenika, razvoj vještine pisanja jest dugotrajan i ponekad mukotrpan proces. Određeni načini ispravljanja pogrešaka u pisanim uradcima (npr. samo podcrtavanje pogrešaka crvenom bojom) mogu negativno utjecati na motivaciju učenika za pisanjem, posebice u slučaju velikog broja pogrešaka. K tome, pojedinim učenicima pri pisanju može nedostajati slika komunikacijskog partnera, odnosno primatelja pisane poruke, te njegova povratna obavijest ili pomoć u komunikaciji u obliku mimike i gestikulacije, što je prisutno u govornoj interakciji.

4. Uloga vještine pisanja u nastavi stranih jezika u prošlosti i danas

Uloga i svrha pisanja u nastavi stranih jezika nije uvijek bila ista u različitim povijesnim pristupima i metodama poučavanja. U gramatičko-prijevodnoj metodi koja je bila posebice popularna tijekom 18. stoljeća, pisanje se, primjerice, uvijek bavalo pomoću vježbi preoblikovanja, pisanja pisama prema modelu, a ponajviše temeljem prijevodnih vježbi. U okviru direktne metode, koja je bila popularna od kraja 19. stoljeća do kraja 50-ih godina 20. stoljeća, razvoj vještine govorenja stavljen je u prvi plan nastave stranih jezika. Za razvoj vještine pisanja primjenjivale su se, između ostaloga, vježbe prepisivanja, preoblikovanja, odgovaranja na pitanja te diktati. Tijekom popularnosti audiolingvalne i audiovizualne metode, od 1940-ih do 1970-ih godina, vještina pisanja i dalje ostaje u drugom planu, ustupajući primat vještinama slušanja i govorenja, što je bilo u skladu s mišljenjem da je govorna komunikacija osnovna svrha poučavanja stranog jezika. Pragmatički i komunikacijski pristup u poučavanju stranih jezika pojavio se tijekom 1970-ih pod utjecajem razvoja komunikacijskih modela i pragmatike. Razvoju vještine pisanja tada je dan veći značaj, pri čemu se posebno naglašavala komunikacijska svrha pisanja, odnosno pisanje usmjereno na čitatelja. Karakteristični oblici vježbi pisanja u to vrijeme bili su pisanje pisama, poruka, kritika i slično. Zanimljivo je istaknuti kreativni slobodni pristup pisanju tijekom 1980-ih godina kojim se poticala motivacija za učenje jezika kroz stvaralaštvo i uživanje u pisanju. U to je vrijeme počelo i veće zanimanje znanstvenoistraživačke i stručne javnosti za pisanje na stranom jeziku. To zanimanje nije dovelo i do oblikovanja teorije pisanja zbog, kako ističe Cumming (2010: 19), „velikog broja psiholoških, kulturnih, lingvističkih, političkih i obrazovnih varijabli” koje se vežu za razvoj vještine pisanja.

Danas je vještina pisanja u nastavi stranih jezika ravnomjerno zastupljena uz ostale jezične vještine, što posebno dolazi do izražaja u metodičkom konceptu integracije jezičnih vještina. Svoje ravnopravno mjesto s ostalim vještinama u suvremenoj nastavi stranih jezika vještina je pisanja zaslužila ne samo iz često isticanih komunikacijskih nego i psiholoških te pedagoških razloga (usp. Kast 1999). Psihološki se razlozi ogledaju u činjenici da pisanje mnogim učenicima pomaže da lakše upamte i duže zadrže jezična znanja u pamćenju, u čemu važnu ulogu imaju pokreti pri pisanju. Osim toga, pisanje aktivira misaone procese, pomaže u njihovu razvoju i strukturiranju. Pedagoški su razlozi povezani s učestalošću pisanja u nastavi – prepisuje se, zapisuje, rješavaju zadaci, pišu zadaće i ispiti, a to zahtijeva i pojačanu varijaciju metoda i postupaka i njihovu prilagodbu tipovima učenika. Primjerice, neki učenici su sporiji u pisanju, a neki brži, neki se lakše izražavaju pisanjem nego govorom, neki vole pisati u okviru određenih tema, neki preferiraju određene oblike pisanja itd. S razvojem digitalnih medija komunikacijski razlozi dobivaju sve veće značenje, čak i u nastavi u kojoj je autentičnost svrhe i potrebe za prenošenjem određenih informacija ograničena u odnosu na jezičnu uporabu u stvarnim komunikacijskim situacijama.

5. Razvijanje vještine pisanja u nastavi stranih jezika

5.1. Vrste pisanja i pristupi poučavanju vještine pisanja

U suvremenoj nastavi stranih jezika pisanje može imati različitu funkciju i svrhu pa se, slijedno tome, može govoriti o različitim vrstama i pristupima pisanju. Tako se u literaturi navodi da pisanje može, s jedne strane, biti **ciljana vještina** (engl. *writing as an end / writing-for-writing / writing for real-world purposes*, njem. *Zielfertigkeit*) kojom se učenici osposobljavaju za pisani prijenos obavijesti komunikacijskom partneru, odnosno čitatelju, pazeći pri tome na uobičajene konvencije u kulturi jezika cilja. S druge strane pisanje može biti **posrednička vještina** (engl. *writing as a means / writing-for-learning*, njem. *Mittlerfertigkeit*), odnosno potpora procesu ovladavanja jezikom – učenici prepisuju riječi, rečenice i tekstove, vježbaju i utvrđuju vokabular i gramatiku pišući te na taj način uče (usp. Harmer 2015, Heyd 1991, Kast 1999, Nunan 2015, Ur 1996). Dakle o pisanju kao ciljanoj vještini, tj. pisanju kao cilju govorimo kada učenici pišu, primjerice, poruku, pismo ili tekst koji će netko drugi kao čitatelj pročitati. O pisanju kao posredničkoj vještini, tj. pisanju kao sredstvu govorimo kada se pisanjem služimo tijekom učenja vokabulara ili gramatičkih struktura – primjerice prepisujući ili zapisujući pravila i riječi. U nastavi stranih jezika zapravo se neprekidno kombiniraju te dvije funkcije pisanja, pa stoga Ur (1996) ističe **pisanje kao sredstvo i cilj** (engl. *writing as both means and end*). Tu funkciju pisanje ima u aktivnostima koje „kombiniraju svrhovito i izvorno pisanje s učenjem ili uvježbavanjem neke druge vještine ili sadržaja” (Ur 1996: 162), a primjeri su takvih aktivnosti pisanje odgovora na pročitani kontroverzni članak u novinama ili pisanje anegdota u svrhu ilustriranja idioma. Harmer (2015) također predlaže pisanje koje je s obzirom na svoju funkciju i svrhu između pisanja kao ciljane vještine i pisanja kao posredničke vještine, a naziva ga *izgradnjom navike pisanja* (engl. *building the writing habit*). Takvo se pisanje provodi jednostavnim pisanim aktivnostima (npr. brzo zapisivanje svega čega se sjetimo, zapisivanje određenih riječi iz pjesme ili osjećaja pri slušanju pjesme, pisanje drugog dijela započete rečenice i slično), a svrha mu je učiniti pisanje zabavnim i time motivirati učenike za pisanje.

Razni didaktički priručnici najčešće razlikuju vođeno i poluvođeno od slobodnog pisanja. **Vođenim i poluvođenim pisanjem** uvježbavaju se pojedine podvještine vještine pisanja kao što su, na primjer, spajanje riječi u rečenice, rečenica pomoću veznika u složene rečenice i slično. **Slobodno pisanje**, odnosno ekspresivno-kreativno pisanje je pisanje tijekom kojeg se učenici sasvim samostalno ili pomoćnu ključnih pojmova pisano izražavaju o određenoj temi. U kontekstu te dvije vrste pisanja, Kast (1999: 25) spominje tri stupnja različite kompleksnosti u procesu razvoja vještine pisanja u nastavi stranih jezika. Na početnim razinama ovladavanja jezikom prevladava **pisanje kao reprodukcija** (engl. *reproductive writing*, njem. *reproduzierendes Schreiben*) za koje je karakteristično prepisivanje već postojećih riječi, rečenica ili tekstova, zatim na srednjoj razini slijedi **vođeno pisanje** (engl. *guided writing*, njem. *gelenktes Schreiben*) koje se

provodi vježbama s komunikacijskom svrhom koja je zadana primjerice natuknicama, pitanjima i slično. Na (naj)naprednijoj razini ovladanosti jezikom učenici bez (puno) dodatne pomoći i samostalno sastavljaju pisane tekstove, pa se taj stupanj razvoja vještine pisanja naziva **slobodna pisana komunikacija** (engl. *free writing*, njem. *freie schriftliche Kommunikation*).

U priručnicima o razvoju vještine pisanja poseban se naglasak stavlja na **komunikacijski usmjereno pisanje** kao što je, primjerice, pisanje razglednica, čestitki, običnih ili e-poruka, pisama, intervjuja, dopisa, savjeta i komentara te u novije vrijeme blogova, *chatova* i priloga na forumima, a koje se povezuje i s interkulturalnim aspektima pisanja. No važno je napomenuti da, osim navedenih, suvremena nastava stranih jezika prihvaća i druge raznolike tekstne vrste i formate pisanja, i to od jednostavnijih prema jezično složenijima: pjesme, strukturirane pjesme s posebnim stilovima pisanja (npr. „*diamonds songs*”, tj. pjesme u obliku dijamanta koje se pišu u sedam redova tako da izgledom sliču rombu ili takozvane „*Elfchen*” koje se pišu pomoću 11 riječi), pravila, oglase, stripove, dnevničke zapise, priče, bajke, basne, anegdote, eseje, sportske ili kulturne vijesti, članke, prikaze knjiga, autobiografije i slično.

Budući da se poučavanje u okviru komunikacijskog i međukulturalnog pristupa receptivno i produktivno bavi tekstovima, u nastavi stranih jezika danas se sve više ciljano razvija **tekstna kompetencija** (Portmann-Tselikas 2000: 831). Razlog su tomu i brojna istraživanja koja su pokazala da su tekstovi pisaca na inom jeziku uglavnom manjeg obima, manje kohezivni i koherentni te da imaju više pogrešaka od pisaca na materinskom jeziku (Hyland 2003). Stoga se, osim vokabularu i gramatici, u suvremenoj nastavi stranih jezika osobita pozornost posvećuje načinima ustrojstva teksta, koheziji i koherenciji. Tako se nakon uvođenja državne mature, koja uključuje i ispit pisanja, u hrvatskim srednjim, ali i osnovnim školama učestalije počela uvježbavati uporaba različitih leksičkih i gramatičkih kohezivnih sredstava u svrhu ustrojavanja logički povezanog i smislenog teksta. K tome, Rösler (2012: 138) naglašava da se u nastavi stranih jezika na svim razinama uče i konvencije za oblikovanje tekstnih vrsta, a osobito na višim razinama, primjerice na razini visokoškolskih ustanova, na kojoj se uče pisati „tekstovi prema konvencijama koje vrijede u jednom novom kontekstu”. U vezi s potonjim navedeni autor spominje pisanje znanstvenog domaćeg rada (njem. *wissenschaftliche Hausarbeit*) na inozemnim sveučilištima kao primjer akademskog pisanja koje se razvija na jezičnim razinama B2 i C1 – C2, te ističe različitost zahtjeva i mjerila za znanstveni domaći rad na njemačkim sveučilištima u odnosu na esej na engleskim visokoškolskim ustanovama. Dakle, ne samo da različite tekstne vrste imaju različite načine strukturiranja teksta, nego te razlike mogu biti i kulturološki uvjetovane, što je uočljivo na površini određene tekstne vrste. Harmer (2015: 361) zaključuje da razvoj vještine pisanja pretpostavlja postizanje određenog stupnja pismenosti (engl. *literacy*), a koja uključuje, između ostalog, i ovladavanje načinom pisanja različitih tekstnih vrsta u određenim kulturama. Na to se učenici trebaju eksplicitno upućivati, posebice ako se radi o području stranih jezika za

posebne namjene (engl. *foreign language for specific purposes*), odnosno jeziku struke (v. poglavlje *Strani jezik za posebne namjene*). U nastavi stranih jezika na pojedinim stupnjevima i u pojedinim odgojno-obrazovnim ustanovama (npr. na visokoškolskim ustanovama u okviru engleskog za akademske potrebe) važno je obratiti pozornost na posebnosti pisanja u određenom jeziku.

U stručnoj i znanstvenoj literaturi na temu pisanja najviše se raspravlja o dvama pristupima pisanju – pisanju kao proizvodu i pisanju kao procesu. Kao što samo ime govori, u **pristupu pisanju kao proizvodu** (engl. *product approach to writing, genre / text-based approach*, njem. *Schreiben als Produkt*) fokus je na konačnom proizvodu u obliku pisanog teksta. Tom se pristupu, kako objašnjava Nunan (2015), u nastavi stranih jezika posvećuje veća pozornost i veći dio vremena. Karakteristične su aktivnosti analize i imitiranje sociolingvističkog konteksta, sadržaja i stila primjera tekstova (Kirchhoff 2018) koje osigurava nastavnik ili drugi izvori znanja sa svrhom stjecanja uvida u to što čini dobar tekst. U središtu su zanimanja gramatička točnost na razini rečenice koja se smatra osnovom teksta. Kod **pristupa pisanju kao procesu** (engl. *process approach to writing*, njem. *Schreiben als Prozess*) naglasak se stavlja na sam proces pisanja od samog početka do konačnog proizvoda, odnosno na to kako pisci stvaraju dobre tekstove. U tom se pristupu ističe razvijanje svjesnosti o koracima ili fazama u procesu pisanja i postupcima koje pisac čini u okviru njih. Različiti autori navode različiti broj i nazive faza. Za Harmera (2004: 4-6) proces pisanja uključuje planiranje (engl. *planning*), izradu nacrtu (engl. *drafting*), uređivanje (engl. *editing*) i konačnu inačicu teksta (engl. *final version*). **Planiranje** je posebno važno jer se tijekom te faze promišlja o svrsi pisanja koja određuje tekstnu vrstu, ali utječe i na informacije koje će se iznijeti u tekstu te na odabir vokabulara, gramatičkih struktura, registar. Tijekom planiranja promišlja se i o potencijalnim čitateljima te strukturi sadržaja teksta. Nakon planiranja proizvodi se **nacrt teksta**, tj. prva inačica teksta koja se u sljedećoj fazi uređuje. **Uređivanje** obuhvaća refleksiju o sadržaju teksta (engl. *reflecting*) i doradivanje teksta (engl. *revising*), često na temelju komentara ili prijedloga nekog prvog čitatelja teksta. Medij u kojem se tekst stvara – klasični (olovka i papir) ili digitalni (kompjutor i drugi digitalni alati) utječu na proces pisanja, a osobito na uređivanje teksta. Uređeni tekst postaje **konačna inačica teksta**. Na sadržajno sličan način, samo sa sedam faza (promišljanje o svrsi pisanja i potencijalnom čitatelju, prikupljanje ideja i njihovo organiziranje, pretvaranje ideja u tekst, pregledavanje i uređivanje), Nation (2009) opisuje proces pisanja te na kraju daje i preglednu listu s pitanjima za provjeru učinjenog u svakoj pojedinoj fazi (v. Nation 2009: 126). U naslanjanju na Kasta (1999) koji je razradio metodičko-didaktički koncept pisanja od pojedinog segmenta do veće cjeline, odnosno od riječi ili od vizualnog poticaja preko rečenice do teksta, Storch (1999: 252-255) dijeli proces pisanja u pet faza: smještanje zadatka pisanja (njem. *Situierung der Schreibaufgabe*), razrađivanje plana pisanja (njem. *Erarbeitung des Schreibplans*), pripremno oblikovanje (njem. *vorbereitende Formulierungen*), pisanje teksta (njem. *Niederschrift des Textes*) te preoblikovanje i revizija (njem. *Überarbeitung, Revision*). Tijekom **faze planiranja** pojašnjava se pragmatička situacija,

odnosno promišlja se o tome za koga se piše, što je svrha pisanja, koja se tekstna vrsta oblikuje te, u osnovnim crtama, o čemu će se u tekstu govoriti. **Faza razvoja plana** pisanja omogućuje aktiviranje tematskog, jezičnog i organizacijskog te općeg predznanja jer se detaljnije promišlja o sadržaju i ustroju teksta, potrebnom vokabularu i gramatičkim strukturama. **Faza pripremnog oblikovanja** obuhvaća nizanje dijelova rečenica i cijelih rečenica u duže smislene i logičke cjeline, čime se stvara svojevrсни nacrt. **Pisanje teksta** uključuje pisanje složenijih rečenica uz uporabu veznih sredstava radi ostvarivanja kohezije i koherencije, primjenu konvencija pisanja u određenom jeziku i konvencija određene tekstne vrste, oblikovanje dijelova teksta u poglavlja i poglavlja u duži tekst te uporabu rečeničnih znakova. Tijekom **faze preoblikovanja i doradivanja** tekst se, po potrebi, sadržajno i organizacijski dotjeruje te jezično i stilski ispravlja. G. Storch (1999: 255) smatra da ta faza nije nužno i zasebna faza jer se može odvijati usporedno s ostalim fazama, iako se u nastavi stranih jezika preoblikovanje i ispravljanje odvija na samom kraju procesa pisanja, često nakon što nastavnik označi ili ukaže na pogreške u tekstu ili da savjete za poboljšanje teksta. U stvarnosti, međutim, pisci teksta prolaze kroz navedene faze prema vlastitom nahođenju: neki ih prolaze linearnim slijedom, a neki preskoče neku fazu i vraćaju joj se kasnije ili ponavljaju neke jednom ili čak više puta (usp. Nation 2009). Zbog toga Harmer (2015: 364) gleda na proces pisanja kao na „kotač”. Pisac se kreće od jedne do druge faze pisanja, ali i unakrsno se vraća ili preskače određenu fazu, što znači da proces pisanja nije nužno univerzalni linearni proces, već ponavljajući i dinamičan (Kirchhoff 2018). Ipak, pisanje kao proces potrebno je osvježivati u nastavi, a broj koraka u tom procesu, zadataka i vježbi prilagoditi profilu i potrebama određene skupine učenika kako bi se dobro odmjerenom progresijom ostvario uspjeh u pisanju. Kao ilustraciju mogućeg prilagođavanja provedbe procesa pisanja navest ćemo nekoliko primjera iz literature.

White i Arndt (1991 u Nunan 2015: 83) navode primjer poučavanja pisanja kao procesa u razrednoj situaciji u trinaest koraka tijekom kojih učenici:

1. raspravljaju o temi u plenumu (kao cijeli razred) te u malim skupinama i parovima
2. dolaze do ideja metodičkim postupkom oluje mozгова, bilježe ideje i postavljaju pitanja
3. brzo zapisuju, odabiru ideje te gledišta ne obazirući se na točnost u pravopisu ili gramatici
4. na temelju prethodnog brzog zapisivanja stvaraju grubi nacrt teksta
5. preliminarno procjenjuju što su zapisali
6. raspoređuju informacije i strukturiraju tekst
7. proizvode prvi nacrt
8. međusobno procjenjuju nacрте i pružaju osvrt na njih
9. u plenumu raspravljaju o nacrtima te potrebnim promjenama da bi se mogao načiniti drugi nacrt

10. pišu drugi nacrt
11. procjenjuju, svatko za sebe, svoj uradak i pri korekturi i uređivanju teksta usredotočuju se na točnost
12. dovršavaju drugi nacrt
13. međusobno pregledavaju uratke i daju završni osvrt na drugi nacrt.

Dva primjera poučavanja pisanja kao procesa – jedan za početnike i jedan za naprednije učenike – nudi G. Storch (1999: 254–257). Prijedlog poučavanja pisanja kao procesa za početnike obuhvaća sedam koraka koji se u konkretnom primjeru provode u okviru zadatka pisanja na temu kako izgleda jedan dan učenika:

1. razgovor o zadatku pisanja u plenumu
2. planiranje u plenumu pomoću asociograma
3. pripremne vježbe u parovima tijekom kojih se rečenice slažu u tekst
4. analiza u plenumu uz izdvajanje relevantnih jezičnih sadržaja
5. pripremno oblikovanje tijekom kojega učenici pojedinačno pišu tekst pomoću asociograma iz prvog koraka i izdvojenih jezičnih sadržaja iz četvrtog koraka
6. zapisivanje teksta u individualnom radu uz obraćanje pozornosti na povezivanje rečenica, odnosno ostvarivanje kohezije i koherencije
7. prerađivanje tijekom kojeg si učenici u parovima međusobno lektoriraju tekstove i zatim ih individualno dorađuju.

Prijedlog poučavanja pisanja kao procesa za naprednije učenike daje se na zadatak pisanja simuliranog pisma čitatelja jednih novina na temu ograničenja brzine na njemačkim autocestama, a sam proces pisanja obuhvaća jedanaest koraka:

1. učenici prikupljaju argumente za i protiv u skupinama i/ili u plenumu
2. u parovima uspoređuju prikupljene argumente s temom iz udžbenika
3. nastavnik objašnjava cilj nastavne jedinice te zadaje čitanje dvaju tekstova, nakon čega slijedi pojašnjenje zadatka pisanja u razgovoru o njemu
4. učenici prikupljaju riječi i potrebne izraze u parovima i/ili plenumu
5. učenici usmeno uvježbavaju argumentiranje u skupinama
6. nastavnik objašnjava formalne značajke tekstne vrste pisma u plenumu (moguće i na primjeru određenog teksta)
7. učenici individualno ili u paru odabiru argumente i određuju njihov logički niz
8. učenici individualno ili u paru pišu nekoliko kratkih rečenica na svaki odabrani argument
9. učenici individualno ili u paru dodaju jezične izraze svojim odabranim argumentima
10. učenici individualno ili u paru pišu svoje tekstove
11. učenici individualno ili u paru prerađuju svoje tekstove.

Iz navedenih primjera poučavanja pisanja kao procesa uočava se i mogućnost sažimanja aktivnosti u navedenim koracima u **aktivnosti prije pisanja, aktivnosti pisanja i aktivnosti poslije pisanja**. Također je vidljivo da se ni u jednom prijedlogu poučavanja pisanja kao procesa učenici ne suočavaju samo sa zadatkom bez pripreme i potpore. Učenicima se tijekom svakog pojedinačnog koraka pruža pomoć i potpora u obliku jezičnih izraza i struktura te se stalno priziva njihovo opće, tematsko i jezično predznanje koje se dalje nadograđuje. Nastavnik učenicima pomaže da osvijeste svoje misaone procese tijekom pisanja i potiče ih na izražavanje vlastitih ideja i misli u obliku cjelovitog i povezanog teksta, a ne samo u obliku izoliranih rečenica. Nakon pisanja slijedi komentiranje, odnosno davanje povratnih obavijesti koje, kao što smo vidjeli iz primjera, ne mora uvijek davati nastavnik, nego učenici mogu međusobno razmjenjivati mišljenja i pozitivne kritike. S obzirom na navedeno, ne može se očekivati da će se svi koraci u procesu pisanja moći ostvariti u okviru jednog nastavnog sata, posebice ako se piše rukom. Drugim riječima, za provedbu pisanja kao procesa trebat će planirati više vremena i truda od strane nastavnika i samih učenika.

Polemiku o tome treba li u nastavi stranih jezika poučavati pisanje kao proizvod ili kao proces Nunan (2015) smatra jednom od spornijih. Protivnici pisanja kao proizvoda zamjeraju takvom pristupu naglasak na mehaničkom uvježbavanju u odnosu na razvijanje stvaralaštva, dok protivnici pristupa pisanju kao procesu kritiziraju upravo usmjerenost na razvijanje stvaralaštva umjesto poticanja proizvodnje samog pisanog uratka. Činjenica je da pisanje na stranom jeziku ne podrazumijeva samo gramatičku točnost, nego i isticanje vlastitih stavova (Kast 1999), ali je isto tako činjenica da pisanje kao proces može biti vremenski zahtjevno i za nastavnike i za učenike, pa čak i nepovoljno utjecati na one učenike kojima takav organizirani modus pisanja ne odgovara. Harmer (2004: 13) stoga predlaže da tzv. brzo pisanje (engl. *instant writing*) povremeno ustupi mjesto pisanju kao procesu jer ono pomaže razvijanju tečnosti pisanja (engl. *writing fluency*). I Nunan (2015) je mišljenja da se pristup pisanju kao proizvodu i pristup pisanju kao procesu nadopunjuju i da ih oba treba uklopiti u nastavu pisanja. Poželjno je, dakle, da nastavnik stranog jezika poučava, uvježbava, prati i procjenjuje i proces i proizvod pisanja.

Kao što smo vidjeli iz gornjih primjera, pisanje u nastavi stranih jezika ne mora nužno biti „usamljena” djelatnost kao što je to obično u stvarnosti gdje jedan autor stvara pisani tekst. Iz stručne literature (npr. Harmer 2015, Nunan 2015, G. Storch 1999) vidljivo je da se pisanje može organizirati u različitim oblicima rada, pa tako i u parovima te malim skupinama, a takva aktivnost pisanja tijekom koje dvije ili više osoba proizvode jedan tekst naziva se **suradničko pisanje** (engl. *collaborative/cooperative writing*, njem. *kooperatives Schreiben*). S obzirom na rezultate istraživanja (v. npr. Dobao i Blum 2013, Faistauer 1997, N. Storch 2002, 2019, Talib i Cheung 2017, Villarreal i Gill-Sarratea 2019, Wigglesworth i N. Storch 2009) u kojima se uspoređivalo individualno i suradničko pisanje učenika drugog i stranog jezika, potonje je imalo vrlo pozitivan učinak na:

- ishod pisanja: iako tekstovi znaju biti kraći, njihova je kvaliteta na višoj razini, osobito s obzirom na vokabular i gramatičku točnost, ali i jezičnu složenost te strukturu teksta
- proces pisanja: učenici prolaze sve faze pisanja kao procesa, s tim da su posebno aktivni i produktivni u početnim fazama pisanja teksta (razmjenjivanje ideja, dogovaranje, pregovaranje), ali i tijekom samog pisanja teksta kada do izražaja dolazi verbaliziranje kognitivnih procesa, objedinjavanje znanja te međusobno pružanje povratne informacije i ispravljanje što, u konačnici, vodi učenju
- motivaciju učenika: učenici više uživaju u pisanju na ovaj način te su motiviraniji za daljnji rad i učenje jedan od drugog, naravno ako između učenika ne postoji neki oblik netrpeljivosti
- formativno vrednovanje, osobito u modusu vrednovanja za učenje (v. poglavlje *Vrednovanje u nastavi stranih jezika*) koje ne samo učenicima nego i nastavniku daje uvid u napredak učenika.

Puno se vježbi pisanja može izvoditi u tom suradničkom obliku pisanja (v. npr. Kast 1999, Nunan 2015), a osobito ako se piše na računalu.

Razvoj računala i interneta utjecao je na to da se digitalni mediji (društvene mreže, videoigre, blogovi, Wikiji itd.), sveprisutni u životu učenika, sve više primjenjuju u nastavi stranih jezika, a budući da su to mediji u kojima pisano izražavanje ima primarnu ulogu, može se reći da se danas sve više piše. No, kako ističe Rösler (2012), pisanje u okviru digitalnih medija nije uvijek klasično pisanje. Uporaba digitalnih medija pretpostavlja posjedovanje medijske pismenosti koja u određenim medijima (npr. *chat*-tekstovima) u konceptijskom smislu uključuje obilježja usmenog izražavanja. Ipak, digitalni mediji nude mogućnost provedbe brojnih zanimljivih aktivnosti na nastavi kao što su pisanje e-poruka, SMS-a, Wiki-tekstova, blogova, foruma i slično. Osim toga, postoji mogućnost suradničkog pisanja, vrlo brze neposredne pisane komunikacije te trenutnog objavljivanja vrlo širokoj javnosti, što donosi nove i do sada nedovoljno istražene i tematizirane izazove nastavi stranih jezika. Ali te izazove treba prihvatiti i odgovoriti na njih nastojanjem da se bolje i više povežu učenikova iskustva u pisanju izvan škole s praksom pisanja u nastavi stranih jezika (Leu i sur. 2016) te da se za razvoj vještine pisanja iskoriste i sposobnosti koje učenici stječu, primjerice, čitanjem tekstova na digitalnim medijima koji često imaju obilježja nelinearnosti, višeslojnosti i intertekstualnosti (usp. Sanford i Madill 2007).

U nastavi stranih jezika ne bi trebalo zanemariti ni **kreativno pisanje** (engl. *creative writing*, njem. *kreatives Schreiben*) koje je, uslijed negativnog povratnog učinka, vanjskog oblika vrednovanja u Hrvatskoj, počelo padati u drugi plan. No, kreativno pisanje ima estetsku vrijednost, pridonosi senzibiliziranju učenika za jezik (primjerice pri pisanju pjesama za rimu, ritam, naglasak i intonaciju), ali omogućuje i bolje zapamćivanje riječi i jezičnih struktura zbog elementa osobnosti u izražavanju (usp. Kirchhoff 2018).

Osim toga, kreativno pisanje može biti vrlo motivirajuće za učenike ako nastavnik u pripremnim fazama pisanja zanimljivim aktivnostima pobudi učenikovu maštu, vodi učenika u procesu stvaranja teksta te im omogući da, ako žele, javno objave svoje tekstove (usp. Harmer 2015). Ne smije se zaboraviti da je pretpostavka za uspješno kreativno pisanje poznavanje tekstnih vrsta koje treba proizvesti, pa je uloga nastavnika odabrati odgovarajuće tekstne vrste i upoznati učenike s njihovim obilježjima. U nastavi stranih jezika to su najčešće priča, pjesma, osobna pisma, dnevnički zapis, blog.

5.2. Vježbe za razvijanje vještine pisanja

U stručnoj se literaturi navode različite tipologije vježbi pisanja. No, s obzirom na to da su polazne točke u odabiru vježbi za razvoj vještine pisanja, između ostalog, svrha pisanja te dob i jezična razina učenika, često se vježbe dijele na vježbe prepisivanja, vježbe za vođeno i poluvođeno pisanje te vježbe za razvoj slobodnog pisanja.

Vježbe prepisivanja obično su mehaničke vježbe, a nužne su radi uvježbavanja pravopisa. Mogu se učiniti komunikacijski svrhovitima i zanimljivima, ali i jezično složeni- jima i zahtjevnijima, ako se trebaju prepisati:

- ispravno riječi ili rečenice koje su namjerno pogrešno napisane
- ispravnim redoslijedom prethodno ispremiješane rečenice teksta
- podaci iz teksta prema određenim kriterijima
- „slikopriče” gdje je svaka n-ta riječ zamijenjena slikom
- rečenice ili kratki tekst bez razmaka (takozvane „zmije”)
- tekst u kojem je namjerno izostavljena interpunkcija
- tekst bez velikog i malog slova i slično.

Vježbe prepisivanja karakteristične su za pisanje kao reprodukciju, a osobito su učestale u radu s mlađim učenicima jer pomažu razvijanju fine motorike. Mlađi učenici u početku uče oblikovati i povezivati slova, posebice ona koja ne postoje u prvom jeziku. Ne smije se zaboraviti da mogu prepisivati samo one riječi koje su prethodno usvojili slušanjem i kroz govorne aktivnosti te čije im je značenje poznato. Zbog toga je razvoj vještine pisanja u ranom učenju stranog jezika izrazito postupan, a zahtijeva i veliku strpljivost jer je mlađim učenicima potrebno puno vremena za prepisivanje i pisanje.

Vježbe za vođeno i poluvođeno pisanje pojavljuju se, u pravilu, na srednjoj razini ovladanosti jezikom i kod starijih učenika, a obuhvaćaju primjerice pisanje prema neverbalnim (npr. slike, crteži, fotografije, zvukovi) i/ili verbalnim poticajima (npr. riječi, počeci rečenica, natuknice, pitanja) koji ujedno upućuju na komunikacijsku namjeru. U vezi s tim vježbama obično se radi o pisanju poruka, uputa, opisa osoba, dijaloga, priča i sastavaka. Neki su primjeri tih vježbi pisanje dijaloga ili priče na temelju poticaja (vizualnog, slušnog), opis na temelju neverbalnog i/ili verbalnog poticaja, dovršavanje priče,

preoblikovanje priče u dijalog i obrnuto, preoblikovanje priče u drugom licu ili vremenu, pisanje sastavaka na određenu temu temeljem neverbalnog i/ili verbalnog poticaja.

Na najvišoj razini ovladanosti jezikom sve se učestalije primjenjuju **vježbe za razvoj slobodnog pisanja**. Učenici sastavljaju tekstove različite tekstne vrste uz malu jezičnu ili sadržajnu pomoć. Poticaji mogu biti neverbalni (najčešće vizualni) ili verbalni, a na temelju njih učenici nešto ili nekoga opisuju, pišu individualno, u paru ili skupini dijaloge, priče, sastavke, eseje, komentare, kritike, e-poruke i slično.

Tipologiju vježbi pisanja koja bi se mogla dovesti u vezu s pristupom pisanja kao procesa razradio je Kast (1999). Prema toj je tipologiji pet vrsta vježbi za razvijanje vještine pisanja:

1. **Vježbe koje pripremaju za pisanje** (njem. *vorbereitende Übungen*) sadržajno su usmjerene na prikupljanje potrebnog vokabulara (riječi i izraza), prizivanje općeg i jezičnog predznanja te ovladavanje pravopisnim normama i učinkovitim uporabom rečeničnih znakova (interpunkcije). Zbog toga ovaj tip vježbi vrlo često uključuje asociograme, umne mape i slične načine vizualne grafičke organizacije. Izvedba tih vježbi može se organizirati kao individualni rad ili čak kao rad u skupinama tijekom kojega se započinje prikupljanjem ideja o sadržaju ili vokabulara, zatim slijedi promišljanje o oblikovanju teksta.
2. **Vježbe koje izgrađuju pisanje** (njem. *aufbauende Übungen*) bave se slaganjem riječi u rečenice, rečenica u smislenije dijelove teksta te dijelova teksta u duže tekstove. Samim time obuhvaćaju uvježbavanje pravilnog reda riječi u rečenicama, uporabe veznika, povezivanje više rečenica u jednu i slično.
3. **Vježbe koje strukturiraju proces pisanja** (njem. *strukturierende Übungen*) kojima se postupno i vođeno razvijaju dijaloški i monološki tekstovi, primjerice dopunjavanjem rečenica i tekstova, promjenom vrste teksta ili perspektive, sažimanje teksta, pisanje teksta na temelju plana teksta, pisanje sažetaka i slično.
4. **Vježbe stvaralačkog i slobodnog pisanja** koje mogu uključivati, na primjer, opisivanje nekog događaja, slike, pisanje kratkih lirskih oblika i slobodnih sastavaka s dodatnom pomoći u obliku verbalnih i/ili neverbalnih poticaja ili bez nje.
5. **Vježbe koje su usmjerene na stvarne komunikacijske situacije** (njem. *kommunikatives, auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben*) odnose se na pisanje pisama, poruka i e-poruka, savjeta i slično.

Kast (1999), ali i Harmer (2004, 2015) nude puno zanimljivih primjera vježbi pisanja različitog tipa i svrhe, između ostalog i aktivnosti za navikavanje pisanja koje danas dobivaju sve više na značaju.

Vrlo poznati oblik pisanja u nastavi stranih jezika je **diktat** (engl. *dictation*, njem. *Diktat*) koji se danas, unatoč mnogim kritikama, smatra svrhovitom vježbom za razvijanje vještine pisanja. Diktat je vježba u kojoj učenici pretvaraju slušani tekst u pisani oblik. Provedba osnovnog oblika diktata (usp. Petrović 1997: 60) uključuje sljedeće korake:

1. Prvo čitanje: nastavnik čita tekst u cijelosti normalnim tempom, učenici samo slušaju tekst
2. Drugo čitanje: nastavnik čita tekst sa stankama nakon svake ritmičke ili smislene cjeline, učenici pišu tekst
3. Treće čitanje: nastavnik ponovno čita tekst normalnim tempom, učenici dopisuju izostavljeno ili korigiraju napisano.

Neposredno poslije provedbe diktata učenicima se pokazuje izvorni tekst. Diktat danas nema onu svrhu koju je imao za vrijeme popularnosti gramatičko-prijevodne metode, a to je provjera pravopisa i gramatike, već se više rabi kao vježba kojom se, osim pisanja, razvija i vještina razumijevanja teksta slušanjem (v. poglavlje *Vještina slušanja u nastavi stranih jezika*). K tome, da bi uspješno izveo tu vježbu, učenik mora aktivirati sve komponente jezičnog znanja – ortografsko, leksičko, semantičko, morfološko, sintaktičko, sociolingvističko i diskursno znanje, pa čak i znanje o svijetu. Iz navedenog proizlazi da je pisanje diktata jezično izuzetno složena i kognitivno zahtjevna vježba jer na uspješnu izvedbu vježbe utječe i sposobnost pamćenja učenika. Zbog toga provedba osnovnog oblika diktata može djelovati demotivirajuće za mnoge učenike. Kako bi diktat učenicima bio zanimljiv i koristan, Davis i Rinvoluceri (1989) predložili su niz vježbi koje uključuju osnovne elemente diktata – slušanje i pisanje – pa se samim time mogu smatrati varijacijama diktata. Njihovi prijedlozi varijacija diktata proizašli su iz mogućih odgovora na sljedeća pitanja:

1. Tko diktira? – Osoba koja diktira može biti nastavnik ili učenik. U slučaju potonjeg, učenici si mogu međusobno diktirati tekst. Nastavnik može učenicima puštati snimku teksta koji čita neka druga osoba preko nekog nosača zvuka, a moguće je i da učenici sami sebe snime kako čitaju tekst i onda pišu diktat slušajući vlastiti glas. Učenicima se može dati mogućnost da biraju tko da im diktira tekst.
2. Tko odabire tekst koji će se diktirati? – Tekstove za diktate mogu predložiti autori udžbenika, može ih odabrati ili izraditi sam nastavnik, a moguće su i opcije da nastavnik ponudi više tekstova, učenici odabiru jedan, ili da učenici ponude više tekstova, nastavnik odabere onaj koji će se diktirati.
3. Koliko dugačak treba biti tekst? – Dužina teksta koji će se diktirati prilagođava se jezičnoj razini i dobi učenika. No, tekst ne mora uvijek biti cjelovit. Diktat se može provoditi i tako da se diktiraju pojedinačne riječi, skupine riječi i dijelovi teksta, odnosno nekoliko rečenica.
4. Kako treba diktirati tekst? – Često se ističe kako čitanje teksta u modusu diktata treba biti dovoljno glasno i razgovijetno. No, tekst se može čitati i tiho, brže ili sporije. Moguće je tekst čitati uz glazbu u pozadini, a moguće je i govoriti tekst ili otpjevati ga, a ne čitati. Svaki od navedenih načina aktivira i razvija posebne sposobnosti i vještine.

5. Trebaju li učenici zapisati svaku riječ teksta? – Ne trebaju. Naime, poznate su vježbe u kojima se od učenika očekuje da rekonstruiraju tekst na temelju toga što su tijekom slušanja zapamtili (engl. *dictogloss*), ili vježbi u kojima se kombinira slušanje teksta s pisanjem sastavaka (engl. *dictocomp*) – učenici poslušaju tekst koji služi kao poticaj za sastavak (s vođenjem bilješki tijekom slušanja ili bez njega), a moguće je i da na temelju slušanog teksta napišu komentar ili izraze vlastito mišljenje. Posebno se korisnim smatra uvježbavanje pisanja kratkih zabilješki za vrijeme slušanja teksta.
6. Tko ispravlja diktat? – U nastavi usmjerenoj na učenika posebno se ističe svrhovitost samoispravljanja. S obzirom na to, poželjno je omogućiti učenicima da sami isprave svoje diktate na temelju izvornog teksta koji dobiju na uvid nakon provedbe diktata. Učenici si mogu i međusobno ispravljati diktate. Naravno, diktate može ispraviti i sam nastavnik.

Da bi se omogućilo ponavljanje i učvršćivanje znanja, korisno je tekstom koji se dikтира obuhvatiti ključne jezične sadržaje, s posebnim naglaskom na vokabular, iz prethodnih tematskih cjelina. Često se postavlja pitanje koliko dugo smiju trajati vježbe diktata. Naime, njihovo trajanje ovisi o vrsti diktata, a ponajviše o dobi i kognitivnim mogućnostima učenika zbog čega raspon trajanja određene vježbe diktata može biti velik. Izvedba neke varijacije diktata može trajati svega nekoliko minuta, a neke puno duže.

Vještina pisanja u stranom jeziku razvija se postupno primjenom niza metodički promišljenih i opravdanih aktivnosti koje uključuju različite vrste vježbi – od jednostavnijih prema složenijima, od zatvorenih prema otvorenijima, od vođenih prema slobodnijima, od više kognitivnih prema više komunikacijskima. Nastavnik treba odabrati vježbe usmjerene na pojedinačne aspekte pisanja, vodeći se pritom sljedećim načelima (usp. Nunan 2015, Sokolik 2003):

1. Svrhu pisanja uskladiti s učenikovim potrebama i željama za pisanjem i pisanim izražavanjem
2. Pružiti učenicima puno prilika za pisanje u razredu, ali i izvan njega, i to što raznovrsnijih tekstnih vrsta, osobito onih koje će trebati proizvesti na budućim obrazovnim stupnjevima ili u poslu
3. Davati smislene i svrhovite povratne informacije koje će učenik razumjeti i moći primijeniti u učenju
4. Razjasniti sebi, a onda i učenicima kako će se pratiti i procjenjivati njihovi pisani uradci.

Pri odabiru vježbi za razvoj vještine pisanja, treba obratiti pozornost i na vježbe koje će učenicima omogućiti razvoj različitih strategija pisanja (v. poglavlje *Strategije učenja jezika i samoregulirano učenje*).

5.3. Uloga nastavnika u razvoju vještine pisanja

Kao i u procesu razvoja svih drugih jezičnih vještina, tako nastavnici svojim djelovanjem mogu pospješiti razvoj vještine pisanja. Prema Harmeru (2015: 369), od svih uloga koje nastavnici inače imaju u procesu poučavanja, posebno su značajne za razvoj vještine pisanja uloga nastavnika kao motivatora (engl. *motivator*), kao izvora jezičnih, tematskih i općih znanja (engl. *resource*) i kao osobe koja osigurava povratnu obavijest (engl. *feedback provider*). **Uloga motivatora** je važna zbog ranije navedenih poteškoća povezanih s pisanjem te mogućeg odbojnog stava učenika prema ovoj jezičnoj djelatnosti. Ta uloga nastavnika osobito dolazi do izražaja u kreativnom pisanju tijekom kojeg neke učenike treba određenim idejama potaknuti na pisanje. Nastavnik u **ulozi izvora jezičnih, tematskih i općih znanja** treba tijekom cijelog procesa pisanja biti spreman učenicima pružiti dodatna znanja koja su im potrebna, osobito za izvedbu složenijih vježbi kao što je, na primjer, pisanje nekih tekstnih vrsta koje se ne proizvode često pa su im nužne informacije o konvencijama za oblikovanje takvih tekstnih vrsta. U vezi s pružanjem dodatnih znanja, preporučuje se taktično i konstruktivno pružanje pomoći učenicima tijekom pisanja te omogućavanje rasprave ili rada u parovima i manjim skupinama u slučaju zahtjevnijih vježbi. Kada je riječ o **ulozi nastavnika u pružanju povratne obavijesti o pisanju**, važno je napomenuti da je povratna obavijest nužna, ali da uvijek treba biti pozitivna i poticajna.

Zbog izazova koje pred nastavnika stavljaju suvremeni pisani komunikacijski oblici i obrasci, nastavnik se treba stalno dodatno usavršavati kako bi, uz tradicionalne, primijenio i suvremene pristupe pisanju i načine pisanja koji u nastavi stranih jezika aktiviraju učenikove postojeće sposobnosti i obogaćuju ih novima. U tom je smislu uloga nastavnika u razvoju vještine pisanja danas možda značajnija i zahtjevnija nego prije.

6. Zaključak

Vještina pisanja složena je vještina kojom se ovladava relativno sporo i postupno, a da bismo bili sigurni da smo na pravom putu u nastojanju da učenicima pomognemo da ovladaju tom vještinom, Nation (2009: 93–95) predlaže, u okviru svojih načela pisanja, da se učenicima omogući da:

1. pišu o onome što ih zanima, a to znači da je potrebno biti upoznat s potrebama i interesima učenika te u pripremnim fazama pisanja aktivirati interese učenika, njihova iskustva i znanja jer jedino tako pisanje za njih može biti smisljeno
2. pišu puno, i to puno različitih tekstnih vrsta, ali da istovremeno treba voditi računa o tome da cilj većine aktivnosti pisanja bude prijenos određene informacije čitatelju
3. pisanjem obogate svoje poznavanje jezika te tako dobiju osjećaj uspjeha

4. razviju svoju vještinu pisanja na računalu kako bi poboljšali kvalitetu i brzinu pisanja
5. promišljaju i raspravljaju o fazama procesa pisanja, i to vlastitog procesa pisanja, ali i u odnosu na proces pisanja drugih učenika, te da razviju svjesnu primjenu strategija pisanja u različitim fazama procesa pisanja
6. ovladaju abecedom, rukopisom i pravopisom u stranom jeziku, ako su različiti od njihova materinskog jezika ili ako još nisu učili pisati u materinskom jeziku
7. steknu tečnost u pisanju.

Tome bismo dodali da primjena različitih metodičkih pristupa te svrhovit, zanimljiv i pravilan redosljed vježbi pomaže učenicima da uspješno prolaze sve stupnjeve razvoja vještine pisanja – od potpune ovisnosti do samostalnog stvaralaštva.

Nastavnicima su danas na raspolaganju mnogi priručnici koji im omogućuju da bolje razumiju proces razvoja vještine pisanja kod različitih učenika te planiraju poučavanje koje je u skladu s tim procesom. Kvalitetni su priručnici i stručni radovi (npr. Cushing Weigle 2014, Harmer 2015, Jurković 2005, Kast 1999, Nation 2009, Olshtain 2014, Ur 1996) ujedno izvor dobrih vježbi i/ili ideja za njihovu izradu. S obzirom na tu činjenicu, poučavanje vještine pisanja danas je lakše za nastavnike, a više poticajno za učenike nego što je to bilo u prošlosti.

Na kraju bismo istaknuli jednu vrlo jednostavnu istinu: „pisati se uči pisanjem” (Ur 1996: 169), a glavna je uloga nastavnika potaknuti učenike da pišu i promišljaju o tome što, zašto, kada i kako pišu te da ne zaborave aktivnosti pisanja uklopiti, u mjeri u kojoj je to moguće, u razvoj ostalih jezičnih vještina.

Literatura

- Cumming, Alister (2010). Theories, frameworks, and heuristics: Some reflections on inquiry and second language writing. U Silva, Tony i Matsuda, Paul Kei (ur.), *Practicing Theory in Second Language Writing*. Pavlor Press, 19–48.
- Cushing Weigle, Sara (2014). Considerations for teaching second language writing. U Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna M. i Snow, Marguerite Ann (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. izdanje). Heinle Cengage Learning, 222–237.
- Davis, Paul i Rinvoluceri, Mario (1989). *Dictation. New methods, new possibilities*. Cambridge University Press.
- Dobao, Ana F. i Blum, Avram (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365–378.
- Faistauer, Renate (1997). *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Studien Verlag.
- Harmer, Jeremy (2004). *How to Teach Writing*. Pearson Education.
- Harmer, Jeremy (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5. izdanje). Pearson Longman.

- Heyd, Gertraude (1991). *Deutsch Lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. prerađeno i doradeno izdanje). Verlag Moritz Diesterweg.
- Huneke, Hans-Werner i Steinig, Wolfgang (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Jurković, Melita (2005). *Study Writing*. Školska knjiga.
- Kast, Bernd (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Langenscheidt.
- Kirchhoff, Petra (2018). Productive competences – Speaking, writing, mediating. U Surkamp, Carola i Viebrock, Britta (ur.), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction*. J.B. Metzler Verlag, 109–132.
- Leu, Donald J., Slomp, David, Zawilinski, Lisa i Corrigan, Julie (2016). Writing research through a new literacies lens. U MacArthur, Charles A., Graham, Steve i Fitzgerald, Jill (ur.), *Handbook of Writing Research* (2. izdanje). The Guilford Press, 41–53.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge.
- Nunan, David (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages. An Introduction*. Routledge.
- Olshtain, Elite (2014). Practical tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. U Celce-Murcia, Marianne, Brinton, Donna M. i Snow, Marguerite Ann (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. izdanje). Heinle Cengage Learning, 208–221.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet Osijek.
- Portman-Tselikas, Paul R. (2000). Der Einfluß der Textlinguistik auf die Fremdsprachendidaktik (The influence of text linguistics on foreign language didactics). U Brinker, Karl, Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang i Sager, Sverner F. (ur.), *Text- und Gesprächlinguistik/Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband/Volume 1*. Walter de Gruyter, 830–843.
- Röslér, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. J. B. Metzler Verlag.
- Sanford, Kathy i Madill, Leanna (2007). Understanding the power of new literacies through video game play and design. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 432–455.
- Silva, Tony (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in English as a Second Language. U Kroll, Barbara (ur.), *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, 11–23.
- Sokolik, Maggie (2003). Writing. U Nunan, David (ur.), *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, 87–108.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink.
- Storch, Neomy (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), 119–158.
- Storch, Neomy (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59.
- Talib, Tarmizi i Cheung, Yin, L. (2017). Collaborative Writing in Classroom Instruction: A Synthesis of Recent Research. *The English Teacher*, 46(2), 43–57.
- Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.

- Villarreal, Izaskun i Gill-Sarratea, Nora (2019). The effect of collaborative writing in an EFL secondary context. *Language Teaching Research*, 24(6), 874-897.
- Wigglesworth, Gillian i Storch, Neomy (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.

VI

POGREŠKE I PRISTUPI ANALIZI I ISPRAVLJANJU POGREŠAKA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Tanja Gradečak

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- odrediti mjesto analize pogrešaka u poučavanju stranih jezika
- dati povijesni pregled nastanka analize pogrešaka
- definirati pojam pogreške
- objasniti različite vrste pogrešaka
- objasniti razliku između omaške i pogreške
- prepoznati uzroke pogrešaka
- objasniti pristupe ispravljanju pogrešaka
- provesti analizu pogrešaka u učeničkoj usmenoj i pisanoj produkciji na stranom jeziku

1. Uvod

Kako je ljudski jezik i njegova uporaba jedan od najsloženijih kognitivnih sustava u kojem se isprepliću mentalni procesi kao što su zaključivanje, prisjećanje, kategorizacija, stvaranje uzoraka i sl. ne čudi njegova podložnost različitim vrstama pogrešaka. U bilo kojem od navedenih mentalnih procesa pri bilo kojem koraku može se dogoditi „pogrešan spoj” i jezični se oblik može pogrešno strukturirati, pogrešno povezati s nekim drugim jezičnim oblikom ili ga se u određenom trenutku ne možemo prisjetiti. Pogreške se smatraju neodvojivim dijelom procesa učenja jer se upravo metodom usporedbe prihvatljivog oblika s onim neprihvatljivim, onim koji nije dio nekog uređenog sustava, odvija proces učenja.

I pri usvajanju materinskog jezika metoda pokušaja i pogrešaka vrlo je čest način učenja pri čemu djeca konstantno kombiniraju implicitno znanje, stečeno slušanjem i imitiranjem jezičnih konstrukcija kojima su izložena, i ono eksplicitno, stečeno izravnim poučavanjem i ispravljanjem, bilo od strane roditelja i staratelja ili kasnije nastavnika. Učenje je stranog jezika, analogno procesu usvajanja materinskog jezika, također podložno pogreškama jer se oslanja na iste mentalne procese, no kako se pri tome učenje najčešće događa u uređenom, strukturiranom okruženju obrazovnih institucija¹ puno

¹ Ovdje se nećemo osvrnuti na razlike koje se javljaju pri formalnom, neformalnom i informalnom tipu učenja jezika, no naravno da one postoje.

je češće vezano uz stjecanje eksplicitnog znanja gdje se podrazumijeva proceduralni tijek prijenosa znanja s iskusnijeg, najčešće i starijeg, govornika na onog neiskusnijeg, najčešće i mlađeg (ako se u ovom trenutku usmjerimo na one najčešće ili prototipne oblike učenja, gdje su učenici osobe mlađe dobi, a ne odrasle osobe).

Iako N. Ellis (2017: 113) tvrdi kako su neurokognitivna istraživanja utvrdila da su implicitno i eksplicitno učenje i potom stečena znanja dva odvojena procesa s dvama odvojenim sustavima pohrane i prisjećanja, načelno se podrazumijeva da je odklon od danog i zadanog u oba sustava njihov sastavni dio i da su na taj način stvoreni oblici jednakovrijedni onima koji su u sustav uklopljeni jer ukazuju na mjesta u sustavu, bilo jezičnom, ili nekom drugom, koja se usporedbom s drugim dijelovima sustava i analizom njihove učestalosti ili inačica time bolje mogu razumjeti i naknadno promijeniti. Pogreške, naime, samom svojom naravi odudaranja od danog i zadanog, predstavljaju temelj dualizmu koji je potreban za bilo koju usporedbu i stvaranje zaključaka, te su tako idealan predmet proučavanja potreban za kreiranje modela i teorija o njihovim uzrocima, postupcima nastajanja, načelima prepoznavanja i metodama ispravljanja. Također je vrlo bitno uočiti da količina jezičnog unosa utječe na mehanizme usvajanja, tj. učenja jezika, pa su tako djeca koja usvajaju materinski jezik izložena puno većoj količini različitih jezičnih konstrukcija, čime su i pogreške neizbježne (Petrović 1997). Ta je količina unosa, međutim, dovoljna da djeca pri tome stvaraju samostalne zaključke o funkcioniranju jezičnog sustava, dolazi do samoispravljanja pa pomoć roditelja ili staratelja vrlo često i nije potrebna. Usporedimo li taj proces s procesom učenja stranog jezika, može se uočiti da su u prosjeku učenici stranog jezika izloženi manjoj količini jezičnog unosa te se proces ispravljanja pogrešnih pretpostavki najčešće događa uz intervenciju nastavnika.

Činjenica je i da pogreške nisu uzrokovane samo kognitivnim procesima, već i vanjskim čimbenicima. Na primjer, nastavne metode i materijali mogu biti neprikladni ili neispravni, što stvara pogreške koje nemaju nikakve veze sa strategijama učenja jezika ili učenikovim hipotezama o naravi jezičnih konstrukcija. Utjecaj prvog jezika, također, sigurno se ne može odbaciti, kao ni drugi čimbenici kao što su uvjeti rada u učionici, psihičko stanje učenika i sl.

Ovime dolazimo do dvije osnovne skupine implikacija proučavanja pogrešaka u kontekstu učenja i poučavanja stranih jezika, a to su **teorijske**, koje ćemo ukratko izložiti, te **pedagoške**, kojima ćemo posvetiti glavninu ovog poglavlja. Te se implikacije odnose na ono što Corder (1967) pri analizi pogrešaka uočava kao njihovu ulogu u poučavanju, istraživanju i učenju, gdje mi istraživački aspekt uklapamo u teorijske implikacije, a učenje i poučavanje u pedagoške.

Nakon uvodnog povijesnog pregleda nastanka analize pogrešaka kao pristupa, dotaknut ćemo se same naravi pogreške, njezina razlikovanja od omaške dok će u drugom dijelu poglavlja biti više riječi o ulozi ispravljanja pogrešaka, tj. davanja povratne infor-

macije o naravi pogreške i načinima njezina ispravljanja. Naravno, ta su dva aspekta primjene proučavanja pogrešaka u stalnoj interakciji i „hrane” jedan drugog jer se u procesu učenja i poučavanja konstantno stvara korpus oblika vrijednih proučavanja i teoretiziranja, a s druge strane teorije i različiti analitički modeli stvaraju obrasce i naputke kojima se učenje i poučavanje mogu (pre)usmjeravati i poboljšavati, što je, u konačnici, i cilj svakog obrazovnog procesa.

2. Pristup analize pogrešaka

U prošlosti su nastavnici stranih jezika smatrali da su pogreške koje učenici čine nepoželjne, nešto što su marljivo nastojali spriječiti. Tijekom posljednjih trideset godina, međutim, istraživači u području primijenjene lingvistike pogreške shvaćaju kao dokaz da učenici primjenjuju različite kreativne procese u učenju jezika pri čemu testiraju vlastite hipoteze i razne strategije u učenju stranog jezika. Storch (1999: 315) naglašava da su pogreške konstitutivni dio procesa učenja i više ih se ne vidi kao smetnju koju treba iskorijeniti. One su, kako Selinker (1972) ukazuje, dio sustava učenikova **međujezika** (engl. *interlanguage*, njem. *Interimsprache*), pri čemu su značajne u trima aspektima: (1) pogreške su važne za nastavnike stranih jezika jer one naznačuju napredak učenika u učenju jezika; (2) pogreške su također važne za istraživača jezika jer pružaju uvid u to kako se jezik uči; i konačno, (3) pogreške su značajne za same učenike koji uče jezik jer se oni na taj način uključuju u ispitivanje hipoteza, postaju, dakle, aktivni sudionici, a ne samo pasivni predmeti proučavanja. Slijedom toga, analiza pogrešaka također je sastavni i komplementarni proces procesima učenja i poučavanja.

Analiza pogrešaka (engl. *Error Analysis*, njem. *Fehleranalyse*) može se definirati na više načina, no u sklopu primijenjene lingvistike i istraživanja ovladavanja inim jezikom najčešće obuhvaća teorijski i praktični pristup uočavanju, opisivanju i ispravljanju učeničkih pogrešaka pri učenju stranog jezika.

Neki teoretičari izdvajaju postupke ispravljanja pogrešaka iz same analize pogrešaka, pa tako R. Ellis i Barkhuizen (2005: 51) analizu pogrešaka opisuju kao skup postupaka za prepoznavanje, opisivanje i objašnjavanje učeničkih pogrešaka. Za Cordera (1973: 267), jednog od rodonačelnika analize pogrešaka: „proučavanje učeničkih pogrešaka dio je metodologije proučavanja učenja jezika, dakle, proučavanje pogrešaka neodvojivi je dio proučavanja učenja (ali i poučavanja) jezika”.

U svrhu objedinjavanja postupaka kao jedinstvenog pristupa koji obuhvaća i začetke i moguća rješenja za postojanje pogrešaka, obuhvatit ćemo ovim poglavljem sve navedene korake, a u svrhu prepoznavanja složenosti samog pristupa analize pogrešaka dat ćemo i kratak povijesni pregled teorija i metoda koje su mu prethodile.

3. Nastanak pristupa analize pogrešaka

U povijesti jezikoslovnih istraživanja pogreške i njihova analiza samo su jedan element u razvoju skupina znanja i pretpostavki o osobinama jezika kao apstraktnog sustava i jëžikā, kao njegovih inačica, koje možemo objediniti pod krovom pojedine teorije. Mnogo je, međutim, zanimljivija njihova uporabna vrijednost i praktični aspekt u okviru primijenjenolingvističkih istraživanja, ali i same nastave stranog jezika. Povijest odnosa prema pogreškama u učenju i poučavanju jezika mogla bi se smatrati skraćenom poviješću primijenjene lingvistike jer se odnos prema onome što se smatralo neuspjehom u tom procesu, prirodna posljedica čega su jezične pogreške, mijenjao kako su se mijenjala saznanja o kognitivnim procesima pri učenju i o metodama poučavanja.

Pogreškama u materinskom jeziku bavile su se još preskriptivne gramatike u 18. stoljeću te se njihova preskriptivna narav osjeća u mnogim djelima koja su uslijedila u području primijenjene lingvistike, kao što su npr. specijalizirani priručnici s tipičnim pogreškama pojedinih učenika nekog stranog jezika s različitim pozadinama kao govornika različitih materinskih jezika, npr. španjolskih učenika koji uče engleski jezik ili hrvatskih učenika koji uče njemački (usp. R. Ellis i Barkhuizen 2005). Postoje čak i specijalizirani rječnici tipičnih pogrešaka u nekom jeziku, npr. *Longman's Dictionary of Common Errors* (1996).

Početak 20. stoljeća, u sklopu strukturalističkih teorija o jeziku, jezik kao sustav i struktura nije predviđao pogreške, one su bile znak da učenici nisu svladali pravila o jeziku koji su učili (Petrović 1997). Tijekom četrdesetih godina 20. stoljeća na pristup pogreškama snažno je utjecala bihevioristička teorija učenja jezika, pogotovo u kontekstu učenja stranog jezika. Imitiranje i uporno ponavljanje (dril) pravilnih oblika ciljnog jezika kod učenika bi trebali stvoriti naviku njihove uporabe i onemogućiti pojavu pogrešaka. Smatralo se da je učenje jezika proces stvaranja navika i kad se jednom stvore navike jednog jezika, oni pružaju otpor u učenju pravila stranog jezika, kao i da su pogreške koje su učenici počinili uglavnom rezultat uplitanja pravila prvog jezika učenika. Sljedeća je faza proučavanja pogrešaka došla 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća u sklopu metode kontrastivne analize koja je za cilj imala pokušati predvidjeti pogreške učenika identificirajući jezične razlike između njihova prvog i ciljnog jezika. Na temelju sličnosti pravila dvaju jezika, kada je postojao pozitivan učinak na učenje, on se smatrao **pozitivnim prijenosom**, a na temelju razlike u pravilima koje su utjecale na netočnu ili neprikladnu uporabu jezika čija je posljedica bila pogreška, učinak se smatrao **negativnim prijenosom** (R. Ellis 1985, Gass i Selinker 2008). Međutim, kontrastivna se analiza više fokusirala na predviđanja mogućih pogrešaka, a ne na njihovu stvarnu narav i vrlo često nije mogla definirati sve uzroke pogrešaka. Shvatilo se da postupak nije tako jednostavan, već da postoje različiti temeljni procesi uključeni u učenje jezika. Osnovna pretpostavka kontrastivne analize bila je da je većina pogrešaka u ciljnom jeziku uzrokovana smetnjama (npr. utjecajem prvog jezika). Analizom pogrešaka sustavno se osporavalo tu pretpostavku pomoću novog pristupa za istraživanje jezika učenja.

Analiza pogrešaka postala je priznati dio primijenjene lingvistike tek 1970-ih, uglavnom zahvaljujući radovima lingvista Cordera, koji je, kao kontrastivni analitičar, u članku iz 1967. naglasio značaj pogrešaka. Za pojam analize pogrešaka najvažnije je da se radi o procesu u kojem se pogreške učenika prikupljaju i analiziraju kako bi se dobile neke implikacije iz rezultata (isto), a svrha analize pogrešaka prema Corderu (1975: 170) jest „pronaći ono što učenici znaju i ne znaju” i „u konačnici omogućiti nastavnicima da im pruže ne samo informacije da su njihove hipoteze pogrešne i, što je važno, da im pruže pravu vrstu informacija ili podataka kako bi oblikovali adekvatniji koncept pravila u ciljnom jeziku”. Štoviše, Gass i Selinker (2008) također se slažu da pogreške učenika stranog jezika mogu pružiti informacije o njihovu znanju o sustavu čime se analiza pogrešaka povezuje s konceptom međujezika, kao što je ranije rečeno. Analiza pogrešaka napravila je odmak od klasičnog komparativnog i kontrastivnog pristupa pogreškama koji su bili karakteristični za strukturalističke i kontrastivne analize, ali je istovremeno ograničila i doseg koji usporedba različitih jezika može pružiti. Analiza pogrešaka u tom je smislu sveobuhvatna jer uočava i unutarjezične i međujezične uzroke pogrešaka, a i višestrana je, budući da je područje interesa nastavnika i jezikoslovaca, i nudi i praktične i teorijske ishode. Iako su rezultati bili izvrsni, problemi s provođenjem analize pogrešaka na kraju su doveli do njezine djelomične marginalizacije. Naime, kao analitička metoda analiza pogrešaka nailazila je na prepreku same definicije pogreške i njezina izdvajanja iz učeničkih jezičnih ostvaraja, nije se uvijek znalo koje i kakve pogreške istraživači i/ili nastavnici prikupljaju, što je dovodilo u pitanje ovjerenost mnogih rezultata istraživanja tako da se analiza pogrešaka pod naletom novih pristupa istraživanjima poučavanja i učenja stranih jezika utopila u mnoge druge teorijske modele i analitičke metode (usp. R. Ellis i Barkhuizen 2005). Isto tako, ako se usredotočimo samo na pogreške, zanemarujemo ono što učenici rade dobro i ne dobivamo pravu sliku njihova znanja jezika. Analiza pogrešaka tako je proglašena „nesavršenim istraživačkim alatom” (R. Ellis 2003: 19), ali se njezine temeljne analitičke metode i opisi konstantno rabe u svakodnevnim nastavnim aktivnostima.

Danas je analiza pogrešaka više ili manje uklopljena u većinu istraživanja učeničkog ostvaraja i temelj je donošenja mnogih zaključaka o uspješnosti primjene određenih metoda poučavanja stranih i inih jezika. Praktična je primjena analize pogrešaka očita u činjenici da se ispravljanjem pogrešaka nastavnika u svom radnom vijeku bavi u prosjeku dovoljno da bi se osvijestila potreba za njihovim sustavnim uočavanjem i razumijevanjem.

4. Definicija pogreške i vrste pogrešaka

Primijenjeni lingvisti obično razlikuju dvije vrste pogrešaka (engl. *error*, njem. *Fehler*): pogreške u izvedbi i pogreške u kompetencijama (Touchie 1986). Pogreške u izvedbi (engl. *errors of performance*, njem. *Performanzfehler*) su one pogreške koje učenici prave

kada su umorni ili užurbani, primjerice kada su pod utjecajem neuropsiholoških smetnji u procesu kodiranja i artikulacije govora (Petrović 1997: 87). Ovaj tip pogrešaka obično nije ozbiljan i učenici ga mogu prevladati s malo truda. S druge strane, pogreške u kompetencijama (engl. *errors of competence*, njem. *Kompetenzfehler*) ozbiljnije su od izvedbenih pogrešaka jer odražavaju neprimjerene procese učenja. Na tragu su ove podjele i mnoge druge, a najčešće uključuju razliku između omaški (engl. *mistake*) i pogrešaka (engl. *error*). Corder (1967) je pogreške definirao kao devijantne oblike koje učenici ne mogu sami ispraviti jer nisu upoznati s odgovarajućim pravilom, dok su omaške pogreške u izvedbi koje učenici mogu popraviti sami ako im nastavnik ili stručniji korisnik jezika ukaže na netočne obrasce. Ako se kod omaški fokusiramo na ove izvanjezične elemente, možemo ih usporediti s lapsusima u pisanju i govoru, lapsusom pera, zatipkom ili lapsusom jezika (*lapsus calami*, *lapsus linguae*) koje su pri tome vrlo često posljedice nekih nesvjesnih procesa. Na primjere takvih omaški ukazuje Edge (1989) koji razlikuje omaške (engl. *slips*, njem. *Ausrutscher*) (usp. s pogreškama u izvedbi), pogreške (engl. *error*, njem. *Irrtum*) (usp. s pogreškama u kompetencijama) i pokušaje (engl. *attempt*, njem. *Versuch*). Slično Corderu (1967), omaške smatra onim tipom pogrešnih struktura koje učenici mogu sami ispraviti, a pogreške ne mogu, čak i ako su im ili pravilu koje ih određuje bili izloženi. Pokušaji su također posljedica nepoznavanja ciljne strukture, ali nastaju u slučaju kada joj učenik još nije bio izložen ili poučen. Pokušaji su vrlo česti tijekom procesa učenja te ih se stoga teško može izbjeći (Edge 1989, Kleppin 2010).

ZEROJ (2005: 187) razlikuje **sustavne pogreške** koje se događaju „zbog *međujezi-ka*, pojednostavljenog i iskrivljenog poimanja ciljne kompetencije. Kad učenik napravi sustavnu pogrešku, njegov je čin posve u skladu s njegovom kompetencijom, kojoj su svojstvene karakteristike različite od normi u ciljnom jeziku. S druge strane, **nesustavne pogreške** pojavljuju se kad korisnik/učenik (ali i izvorni govornik) nije svoju kompetenciju stavio u akciju.” U fokusu je, dakle, aktivna uporaba znanja, tj. njezina odsutnost, što se može povremeno događati i što ne utječe ozbiljnije na učenikove temeljne kompetencije, ali važno je uočiti da se i u ovoj definiciji pogreške smatraju neodvojivim dijelom učeničkih kompetencija s kojima su u skladu.

Definicije navedenih tipova pogrešaka svode se na sljedeće: omaška je „pogrješka uzrokovana nejezičnim čimbenicima poput umora, stresa, brzine komunikacije i sl. Njih učenik može primijetiti i samostalno ispraviti u uvjetima u kojima može nadgledati svoju proizvodnju.” (Medved Krajnović 2010: 23), a pogreške su redovite, sustavne pogreške učenika. Često su univerzalne (podrazumijevaju univerzalne strategije učenja) i smatraju se dokazima razvijanja kompetencija učenika u inom jeziku. Učenici ih obično ne mogu ispraviti čak i ako ih se pita jer nemaju dovoljno jezičnog znanja za to.

Važno je naglasiti da je pri određivanju tipa pogreške vrlo bitno sustavno pratiti učeničke jezične ostvaraje, pojavu pogrešaka, njihovu frekvenciju i okolnosti pod kojima se one događaju. Tako, npr. ako učenik pri pisanju riječi *commitment* ne udvostruči slovo ‘m’ na jednom mjestu, ali riječ pravilno napiše na drugom mjestu u tekstu ne možemo

govoriti o sustavnoj pogrešci, već o omašci koja se dogodila jednom u jednoj jedinici jezičnog ostvaraja. Isto tako ako pri izgovoru riječi *research* učenik jednom prilikom umjesto pravilnog izgovora s naglaskom na drugom slogu /'ri, sɔrtʃ/ izgovori /'risɔrtʃ/, dakle naglasak stavi na prvi slog, no u daljnjem se govoru vrati opetovano pravilnom izgovoru ove riječi, vidimo da je došlo do ispravljanja i može se reći da se radi o omašci, privremenoj nesigurnosti. Primjer pokušaja bila bi Edgeova (1989: 10) rečenica: *I wish I went to my grandmother's house last summer* umjesto *I wish I had gone to my grandmother's house last summer*. Pri tome je učenik proizveo komunikacijski, ali ne i gramatički ispravnu rečenicu jer do tada još nije bio poučen pravilu uporabe glagolskih vremena u hipotetskim pogodbenim rečenicama u engleskom jeziku.

Analiza pogrešaka sugerira da su pogreške učenika dokaz temeljnih, univerzalnih strategija učenika. Na pogreške je trebalo gledati kao na obrazac, a zadatak je bio prikupiti podatke o pogreškama i identificirati glavne vrste. Analitičari pogrešaka sugeriraju da učenici tijekom ovladavanja jezikom razvijaju niz „prijelaznih dijalekata” (Corder 1971) koji su povezani s pojmom međujezika (Selinker 1972).

Za učenje stranog jezika tipično je tzv. „tiho razdoblje” (engl. *silent period*, njem. *stille Periode*) u kojem učenici, obično u početnoj fazi učenja, upijaju jezik, ali se još ne odvažuju progovoriti ga pred drugima (v. Medved Krajnović 2010: 94), pri čemu učenici umanjuju percepciju svojih proizvodnih pogrešaka (engl. *productive errors*, njem. *produktive Fehler*), tj. ne uočavaju ih, ali zato povećavaju mogućnost receptivnih pogrešaka (engl. *receptive errors*, njem. *rezeptive Fehler*), pogrešno čuju izgovorenu riječ ili gramatičko pravilo, znači umnaža se potencijalna opasnost za stvaranje pogrešaka u međujeziku. Kleppin (2010: 1062) kao primjer receptivne pogreške navodi pogrešno razumijevanje vremenskih odnosa u pitanju i odgovoru u sljedećem primjeru:

- (1) *Nastavnik/ica: Wie lange bist du schon in Deutschland?*
*Učenik/ca: *Ich bin hier bis Juni.*

Još jedna pojava koja se javlja u različitim razdobljima usvajanja ili učenja jezika jest kada učenici u stvaranju svog sustava međujezika razvijaju izvjesnu **obvezu** (engl. *commitment*, njem. *Verpflichtung*) prema određenom jezičnom obliku, pa ga neumjereno koriste na štetu nekih drugih jezičnih oblika (Corder 1981). Tako npr. učenici engleskog kao stranog jezika u postupku usvajanja engleskih članova nekim redosljedom obično prvo čuju za neodređeni član 'a', zatim su izloženi određenom članu 'the' te pod pritiskom nove informacije potiskuju onu prvu, pri čemu je to pogotovo prisutno kada prvi jezik nema zasebni oblik za funkciju koju u engleskom ima određeni član 'the'.

Pogreške je potrebno klasificirati i prema njihovoj trajnosti. One pogreške koje su se postupno razvijale tijekom procesa učenja inog jezika i odražavaju kompetenciju učenika u određenom stupnju učenja inog jezika te ilustriraju neke od općih karakteristika usvajanja jezika (Richards 1984: 173) nazivamo **razvojnim pogreškama** (engl. *developmental errors*, njem. *entwicklungsbedingte Fehler*). Moguće ih je ispraviti tijekom učenja,

a odražavaju pokušaje učenika da iz svog ograničenog iskustva konstruiraju hipoteze o svom ciljnom jeziku te su time slične onim pogreškama koje prave djeca koja uče prvi jezik. S druge su strane pogreške koje su trajne i stabilne i koje se mogu naći u produkciji učenika na različitim razinama znanja inog jezika, a to su tzv. **fosilizirane pogreške** (engl. *fossilized errors*, njem. *fossilisierte Fehler*), koje vrlo plastično ilustriraju neke od općih karakteristika usvajanja jezika. **Fosilizacija** (engl. *fossilization*, njem. *Fossilisation*) je izraz koji je skovao Selinker (1972) da bi opisao trajni lokalni prestanak razvoja u jezičnom sustavu ili podsustavu bez obzira na izloženost, nove informacije, poučavanje i motivaciju. Ovaj fenomen utječe na većinu, ako ne i na sve učenike/korisnike inog jezika zbog činjenice da se može manifestirati u različitim područjima jezika (fonološkom, gramatičkom ili leksičkom). Selinker i Lakshmanan (1992: 197) vide fosilizaciju kao „dugotrajnu postojanost neciljnih struktura u međujeziku govornika kojima ini jezik nije materinski jezik”.

Burt i Kiparsky (1974) razlikuju **lokalne** i **globalne** pogreške. Lokalne pogreške ne ometaju komunikaciju i razumijevanje značenja poruke. Globalne su pogreške, s druge strane, ozbiljnije od lokalnih pogrešaka jer globalne pogreške ometaju komunikaciju i mogu poremetiti značenje izričaja. Tipične lokalne pogreške uključuju imeničke i glagolske promjene i upotrebu članova, prijedloga i pomoćnih glagola. Globalne pogreške, na primjer, uključuju pogrešan redoslijed riječi u rečenici. U tom je smislu uputno razvrstavati pogreške i prema njihovoj lingvističkoj, odnosno gramatičkoj kategorizaciji jer se pedagoška svrshodnost ispravljanja pogrešaka ogleda i u pokušaju vraćanja pozornosti učenika prema formalnom dijelu učenja stranog jezika, gdje su u fokusu jezični oblici i izrazi. Učenici će na primjeru vlastitih pogrešaka pri uporabi fonetskih, morfoloških ili sintaktičkih oblika stvoriti jedan afektivni, tj. subjektivni odnos prema pogrešci i/ili obliku i njegovoj ispravnoj uporabi.

S obzirom na strukturu jezičnog izraza pogreške se mogu razvrstati i na pogreške na **fonetskoj** (izgovornoj, artikulatornoj) i **fonološkoj** (određenom jeziku tipičnoj fonetskoj distribuciji glasova, npr. glas /ð/ u engleskom jeziku) razini, zatim na **morfološkoj** (npr. dvostruka oznaka množine u engleskom *childrens*), **sintaktičkoj** (red riječi u rečenici, sročnost subjekta i predikata: *The police is looking for the robber.*), ali i **leksičkoj** razini (vokabular, idiomi, kolokacije i sl.). James (1998) pri tome stavlja naglasak i na to je li pri tome riječ o pogreškama koje odudaraju na temelju manjkave **gramatičnosti** (točnosti na razini jezika kao sustava) ili **prihvatljivosti**² (prihvatljivosti na razini jezika kao komunikacijskog koda u nekoj govornoj zajednici ili u kontekstu situacije), dakle, na tome jesu li one **pragmatičke** po svojoj naravi. Ovaj se pragmatički aspekt pri analizi pogrešaka vrlo često zanemaruje jer nije uvijek uočljiv kao formalne pogreške, ali može imati stigmatizirajući učinak na govornika (stranog) jezika koji ne prepoznaje neke kulturološke obrasce (npr. formulaični odgovor na pitanje *How do you do?* koje ne zahtijeva

2 Ova će podjela biti temelj i za praktičnu metodu analize pogrešaka koju ćemo primijeniti dalje u poglavlju, a koja se temelji na metodi koju je uvela Ho (2005).

odgovor, već zrcalno protupitanje *How do you do?*). Uronjenost jezika u društvo upravo je u procesu poučavanja jezika neizbježna činjenica na koju treba konstantno podsjećati i učenike, ali i nastavnike stranih jezika jer se norme njegove uporabe pri tome stalno mijenjaju.

R. Ellis (2003) tako definira pogrešku kao odstupanje od normi ciljnog jezika. Prirodno, takva definicija postavlja nekoliko pitanja, npr. koje su norme ciljnog jezika, može li se usmena i pisana produkcija tretirati isto ako imaju različite norme itd. Lennon (u Pawlak 2014: 3) daje širu definiciju, opisujući pogrešku kao „...jezični oblik ili kombinaciju oblika, koji, u istom kontekstu i pod sličnim uvjetima proizvodnje, po svojoj prilici, izvorni govornici ne bi proizveli.” Iako većina definicija uključuje normu izvornog govornika, Pawlak (2014) tvrdi da ne postoji ni jedan ispravan oblik jezika ako uzmemo u obzir dijalektne i sociolingvističke čimbenike. Naravno, ako uzmemo u obzir prirodu samog jezika, nije ni čudo što su definicija pogreške i drugi pojmovi u području jezičnih pogrešaka u stanju stalnih promjena. O tome svjedoči i činjenica da su u priručniku *CEFR Companion Volume* (2020) napravljene značajne promjene na razinama B2 i C2, pa u gotovo svim opisnicima u vještinama nestaje usporedba s izvornim govornicima kao točka usporedbe i zamjenjuje ju „prirodan” obrazac govora ili pisanja. Pri tome se, dakle, mijenja i relevantna početna točka definicije pogreške jer se mijenja i pretpostavka o tome što je devijantan jezik prema Corderu (1967). *CEFR Companion Volume* (2020) prepoznaje i tri vrste pogrešaka u postupku **nadgledanja i popravljavanja** (engl. *monitoring and repair*, njem. *Monitor und Reparatur*), uglavnom se oslanjajući na sposobnost učenika da sami ispravljaju pogreške, te tako spominje omaške (engl. *slips*), pogreške (engl. *errors*) i omiljene omaške (engl. *favourite mistakes*). Važno je ovdje napomenuti da je operativni model pri samostalnom ispravljanju pogrešaka upravo onaj **nadgledanja** (engl. *monitor*, njem. *Monitor*) kako ga je prepoznao Krashen (1982), jer naglašava važnost nesvjesnog učenja nauštrb formalnog poučavanja u procesu komunikacijskog modela učenja stranog jezika. U tablici 1 sažeto se prikazuje temeljna podjela vrsta pogrešaka koje smo do sada naveli u poglavlju.

Tablica 1. Vrste pogrešaka prema kriteriju sustavnosti, strukture i uzroka

Sustavnost (Edge 1989)	Struktura (Burt i Kiparsky 1974)	Uzrok (Selinker 1972)
pogreške	lokalne pogreške: morfološke, ne onemogućavaju komunikaciju	međujezične pogreške
omaške	globalne pogreške: sintaktičke, sadržajne, onemogućavaju komunikaciju	unutarjezične pogreške
pokušaji		uzrokovane i nastavnim metodama ili materijalima

5. Uzroci pogrešaka

R. Ellis (2003) navodi sljedeće korake u postupku primjene pristupa analize pogrešaka:

1. Prikupljanje uzoraka jezika koji se uči
2. Utvrđivanje pogrešaka
3. Opis pogrešaka
4. Objašnjenje pogrešaka
5. Procjena pogrešaka.

U prvom koraku mora se odlučiti koje će se uzorke, tj. primjere prikupiti i kako ih prikupiti. Kad je riječ o utvrđivanju ili identificiranju pogrešaka, R. Ellis (2003) kao najvažnije pitanje ističe kako prepoznati što je stvarna pogreška nastala zbog nedostatka znanja, a što omaška. Treći korak inzistira na objašnjavanju deskriptivnih taksonomija koje se obično temelje na raznim jezičnim kategorijama.

Objašnjenje pogrešaka može se dogoditi ako je netko već uspio identificirati i opisati pogrešku. Izvori pogrešaka učenika su individualni i razlikuju se od učenika do učenika. Tome u prilog ide Taylorovo objašnjenje: „Izvor pogreške može biti psiholingvistički, sociolingvistički, epistemičan ili može biti u strukturi diskursa.” (Taylor u R. Ellis 2003: 57) Posljednji korak usredotočen je na procjenu pogrešaka učenika, tj. njihovo ispravljanje gdje se istražuje kako, kada i tko bi trebao izvršiti procjenu težine i relevantnosti pogreške.

Prije same analize uzroka pogrešaka potrebno je navesti i nekoliko metoda prikupljanja pogrešaka koje se preporučuju kao jedna od temeljnih aktivnosti tijekom procesa poučavanja stranih jezika. James (1998: 19) tako navodi grubu podjelu metoda na **široko bačenu mrežu** (engl. *broad trawl*, njem. *breites Schleppnetz*) kada se iz učeničkih uradaka prikupljaju pogreške bez nekih osobitih kriterija koji se naknadno uspostavljaju s ciljem analize određene kategorije pogrešaka ili **ciljano prikupljanje** (engl. *targeted elicitation*, njem. *gezielte Untersuchung*), kada se unaprijed odredi koje se pogreške žele analizirati. Pogreške učenici mogu prikupljati i sami tzv. **introspekcijom** (dnevnici pogrešaka, upitnici i sl.), a može ih se promatrati i **longitudinalno**, u određenom razdoblju kako bi se vidjelo dolazi li do napretka nakon što se pogreške jednom isprave.

U ovom ćemo poglavlju predstaviti načelnu etiologiju jezičnih pogrešaka, tj. neke od njihovih glavnih uzroka koji su relevantni za nastavu stranog jezika. Kako napominju Dulay i sur. (1982: 145): „...točan opis pogrešaka je aktivnost odvojena od zadatka zaključivanja koji su izvori tih pogrešaka.” Dakle, pokušati zaključiti što je izvor pogreške vrlo često nema poveznicu sa samim tipom pogreške, pri čemu stalno treba imati na umu Edgeovu podjelu na omaške, pogreške i pokušaje.

Pogreške u međujeziku učenika mogu biti **međujezične**, tj. uzrokovane smetnjom prvog jezika, odnosno negativnim prijenosom podataka iz prvog jezika (engl. *interlingual errors*, njem. *interlinguale Fehler*) i **unutarjezične**, tj. uzrokovane nedovoljnim po-

znavanjem sustava ciljnog jezika – njegovih pravila i načina na koji funkcionira (engl. *intralingual errors*, njem. *intralinguale Fehler*). Uzroci pogrešaka kod učenika stranog jezika nisu samo kognitivne ili emocionalne naravi, već se mogu naći i u izvanjskom svijetu. Tako pogreške mogu biti **uzrokovane i nastavnim metodama ili materijalima** (engl. *induced errors*, njem. *durch Lehren verursachte Fehler*), što se odnosi na činjenicu da se obično jezik u ranim fazama učenja, bilo u udžbenicima ili u samom nastavnom procesu, predstavlja u pojednostavljenom obliku kako bi se ini jezik učinio dostupnim i kako bi se osiguralo postupno i sustavno poučavanje. To često dovodi do pogrešnih interpretacija načina funkcioniranja ciljnog jezičnog sustava. Naravno, do pogrešaka mogu dovesti i neodgovarajuće metode poučavanja, odnosno nastavnici koji ili ne znaju da su im metode pogrešne ili ne uočavaju stvaranje pogrešaka (vrlo često fosiliziranih) kod svojih učenika. Nastavni materijali često se razlikuju prema npr. britanskoj i američkoj varijanti engleskog jezika, pa tako učenici danas pod utjecajem američke pop kulture i izgovor i pravopis temelje na američkom varijetetu, dok se udžbenici u uporabi u Hrvatskoj najčešće drže britanskog pravopisa i pravogovora, pa učenici ostaju zbunjeni. Pogreške uzrokovane vanjskim čimbenicima daju se lako kontrolirati i izbjeći dogovorom o dosljednosti u uporabi određenog stila pravopisa koji se onda treba i poštovati, a sami nastavnici moraju naći vremena i prostora za vlastito cjeloživotno učenje kako bi izbjegli ograničenja nametnuta svojim monitorima i međujezicima.

No, kako gotovo sva istraživanja pokazuju, **neznanje** je glavni uzrok pogrešaka (James 1998). Neznanje je teško definirati u kontekstu učenja stranih jezika jer je vrlo često za pravilnu uporabu neke jezične konstrukcije potrebno poznavati cijeli jezični sustav i njihove međusobne odnose unutar tog sustava. Tako u engleskom jeziku treba poznavati odnos glagolskog vremena i glagolskog vida da bi se poznavala uporaba *Present Perfecta* ili je u njemačkom jeziku potrebno poznavati pravila položaja pomoćnog glagola u zavisnim i nezavisnim rečenicama kako bi se stvorila sintaktički točna složena rečenica. Kako napominje Corder (1973: 283): „Na neki način, ništa nije „u potpunosti” naučeno, dok nije sve „u potpunosti” naučeno, a to je pogotovo očito u jednom složenom sustavu kao što je jezik.” Neznanje se ponekad svodi na nepoznavanje ili nemogućnost prisjećanja određenih leksema kao dijelova kolokacije, npr. opozicije *fresh water fish* („slatkovodne ribe”) nasuprot *sea fish* („morske ribe”) koji mogu biti i posljedica manjkave izvedbe, a ne manjkave kompetencije. Tako bi u ovom slučaju moglo biti riječi o mogućem izravnom prijevodu s hrvatskog na engleski jezik kolokacije „slatkovodna riba” u **sweetwater fish*, situacija koja je vrlo česta kod učenika koji su izloženi emocionalnom ili kognitivnom pritisku pa se ne mogu prisjetiti pravilnih kolokata te posežu u svoj materinski jezik. Ta situacija možda ne reflektira njihovo pravo neznanje, već je izniman slučaj koji se u nekoj drugoj, manje stresnoj situaciji neće dogoditi³. U tom je smislu nepoznavanje

3 Ova je pojava analogna onoj koju je još 1970-ih godina eksperimentalno utvrdio William Labov kada je uočio da u stresnim situacijama engleski govornici više-manje standardnog jezika posežu za dijalektnim oblicima usvojenim u djetinjstvu (Petrović 1997: 87).

kolokata u ciljnom jeziku ono što zovemo **međujezičnim** ili **interlingvalnim uzrokom** ili **interferencijom** (engl. *interlingual interference*, njem. *interlinguale Interferenz*). Međujezične pogreške nazivaju se i **pogreškama prijenosa** (engl. *transfer*, njem. *Transfer*), što se u modelima kontrastivne analize i ostalim teorijskim modelima poučavanja jezika nazivalo negativnim transferom (v. odjeljak 3). U okolnostima kada se pouzdano zna da je učeniku npr. neki leksem poznat, ali ga se tog trenutka ne može prisjetiti, govorimo i o omaškama prijenosa, ono što se vrlo često naziva osjećajem da je nešto „na vrh jezika” (engl. *tip of the tongue phenomenon*, njem. *Zungenspitzenphänomen*) i u takvim se slučajevima to ne smatra pogreškom.

Jackson (1981: 101) je uočio kako do interferencije dolazi „kada stavka ili struktura u drugom jeziku pokazuje određeni stupanj razlike i određeni stupanj sličnosti s ekvivalentnim predmetom ili strukturom u prvom jeziku učenika”. Ta je opaska također na tragu temeljnih nalaza kontrastivne analize jer se pokazalo da problematične nisu ni potpuno jednake ni potpuno različite jezične strukture već one koje su djelomično jednake. Situacije djelomičnog preklapanja tipične su za područje leksičke semantike, tj. strukture vokabulara, pa vrlo često kod interferencije ili transfera dolazi do prijenosa cijelog leksičkog polja povezanih značenja. Tipična su za ove slučajeve nepoklapanja u leksičkom polju boja, pa tako dolazi do pogrešnih kolokacija ili tzv. **lažnih prijatelja** (engl. *false friends*, njem. *falsche Freunde*). Kao primjer možemo navesti negativan transfer iz hrvatskog kao prvog na engleski ili njemački kao strani jezik: „bijelo vino / crno vino”, engl. *white wine* / **black wine* (=red wine); „crveni luk / bijeli luk”, engl. *(red) onion* / **white onion* (=garlic), njem. **posten*=*fasten*, *?Schlag* = *Schlagsahne* itd. (v. poglavlje *Vokabular u nastavi stranih jezika*). Djelomična preklapanja mogu se dogoditi i u morfosintaktičkim strukturama, pa tako u sučelju hrvatskog i engleskog jezika dolazi npr. do negativnog transfera pri djelomičnom preklapanju uporabnog modela glagolskog vremena pluskvamperfekta koji se u hrvatskom govornom jeziku sve manje koristi, dok je u engleskom on još uvijek dosta čest, pogotovo u neupravnom govoru ili hipotetskim pogodbenim rečenicama za prošlo vrijeme. Tako će učenik kojemu je materinski hrvatski vrlo često proizvesti složenu rečenicu s pogodbenom surečenicom:

(2) **If I knew about their relationship, I wouldn't have invited her.*

Umjesto:

(3) *If I had known about their relationship, I wouldn't have invited her.*

jer je u hrvatskoj inačici pomoćni glagol „biti” vrlo često ispušten:

(4) *Da sam (bio) znao za njihov odnos, ne bih ih ni (bio) pozvao.*

Interferencija prvog na ini jezik može biti i pozitivna jer se npr. hrvatski i engleski, kao indoeuropski jezici, vrlo često oslanjaju na slična lingvistička načela, kao što su red riječi strukture subjekt – predikat – objekt, ali i ostale sintaktičke strukture, pa tako ono što se u gramatikama i pravopisnim priručnicima engleskog jezika još

uvijek smatra normom, uporaba prijedloga na početku upitne rečenice, tzv. *preposition fronting*, prije nego na njezinu kraju, biva potpomognuto standardnom uporabom prijedložnog izraza na početku njezina hrvatskog parnjaka:

(5) *With who(m) did you dance last night?*

(6) *?Who did you dance last night with?*

(7) *S kim si plesala sinoć?*

Svi ovi gore navedeni primjeri mogu se dovesti u kontekst različitih podtipova neznanja, nadovezujući se na tipove pogrešaka kako je spomenuto gore (usp. James 1998, 2013). Tako se gramatičke pogreške temelje na nepoznavanju pravila o gramatički ispravnim jezičnim strukturama (npr. uporaba pluskvamperfekta), prihvatljivost se temelji na razini (ne)znanja neizvornog govornika o prihvatljivosti nekog jezičnog izraza s obzirom na kontekst (tako će izvorni govornik vjerojatno razumjeti antonimijski odnos kolokacija *white wine* / **black wine* u kontekstu ponude bijelog i crnog vina u nekom restoranu), dok se točnost u primjerima (6) i (7) temelji upravo na preskriptivnim normativnim standardima gdje se preferira tzv. *preposition fronting*. Pragmatički aspekti neznanja, tzv. neobičnost ili **neposrećenost** (engl. *strangeness/infelicity*, njem. *Unglücksfall*) temelje se na nepoznavanju diskursnih obrazaca u određenom ciljnom jeziku, pa je potrebno široko kontekstualizirano kulturološko znanje da se znaju neki tipični anglofoni pozdravi i odzdravi, kao što je odzdrav na čin kihanja:

(8) *Achoo! – ?Cheers! (=Bless you!)*

Ili primjer kada bi se nepristojnim ili čak drskim smatralo obraćanje kao u sljedećem konkretnom primjeru (Kleppin 2010: 17):

(9) **Ich habe in Internet gelesen, dass Sie der Professor des DaF Instituts sind. Ich helfen viele Studenten aus China nach Deutschland zu studieren. Ich habe ein Ideen, dass wir zusammen arbeiten koennten!!*

Izvanjski svijet pri tome nameće svoje zakone i učenje i poučavanje stranih jezika u globalnom svijetu podrazumijeva da se uz jezik usvajaju i komunikacijski i kulturološki obrasci, dnevni rituali ili vrlo često pragmatički, tj. uporabno prihvatljivi izrazi. Pri tome su moguće situacije kada se ciljni jezik uči (poučava) u samoj zemlji (regiji) u kojoj je ciljni jezik jezik javne komunikacije, pa se učenje odvija i izloženošću konkretnim situacijama u kojima može doći do pogrešaka na sociolingvističkoj razini, kao što su neprepoznavanje nestandardnih ili sleng izraza, dijalektizama, ali i pogrešaka na pragmatičkoj (uporabnoj) razini. Popularna kultura putem glazbe, filmova, videoigrice i društvenih mreža nudi obilje mogućih govornih i pisanih situacija kada se ciljni jezik uči i izvan svog domicilnog govornog područja koje se moraju i trebaju razjasniti kako ne bi došlo do onih pogrešaka koje u istoj situaciji izvorni govornik ne bi počinio (Kleppin 1998). Znati koji se izrazi u nekoj zemlji smatraju pristojnima, a koji uvredljivima, kako se predstavlja neznancima, kako se pohvaljuje ili kritizira određene pojave u društvu (Kleppin

(2010: 1061) podvodi pod **kriterij (kulturološke) situacijske prikladnosti** (engl. *(cultural) situational appropriateness*, njem. *(kulturelle) Situationsangemessenheit*) jezične produkcije u određenoj govornoj interakciji. Ovdje se radi o verbalnom i neverbalnom kršenju (sociokulturnih) i općeprihvaćenih pragmatičnih normi, kršenju očekivanog ponašanja u određenoj situaciji koje se protivi pravilima uljudnosti, dakle, neznanje koje podrazumijeva cijeli spektar uzroka. Autorica naglašava kako je upravo svijest o kompleksnosti uzroka vrlo bitna za razumijevanje mehanizama stvaranja i ispravljanja pogrešaka. Vrlo je bitno u tom kontekstu također pratiti i dinamiku jezične uporabe i promjena koje se događaju u jezičnom sustavu pod pritiskom izvanjskog svijeta. Novotvorenice, prelijevanje vokabulara iz jednog u drugi registar, promjene u strukturi idioma bitni su elementi za određivanje karaktera i težine neke pogreške.

Sljedeća razina uzroka pogrešaka jesu načini nošenja s neznanjem, a najčešće se svode na strategije izbjegavanja, pa tako učenici npr. a) izbjegavaju cijelu temu i ne spominju cijelu leksičku jedinicu (tzv. podreprezentativnost izraza); b) parafraziraju ili daju približno značenje ciljne strukture (tzv. verbalnost ili pretjerana govornost); c) izbjegavaju cijelo leksičko polje zbog nesigurnosti u svoj međujezik i potencijalne lažne prijatelje (James 2013).

Rješenje za te slučajeve neznanja jest tijekom nastavnog procesa strogo kontrolirati okolinu, tj. uvoditi samo određeni dio vokabulara ili neku jezičnu strukturu kako bi se mogla naknadno provjeriti njihova usvojenost.

Skupina afektivnih čimbenika koja uključuje motivaciju, samopouzdanje i anksioznost učenika u stručnoj literaturi često se naziva i **afektivni filter** (engl. *affective filter*, njem. *affektiver Filter*). Kada je podignut, tj. kada se učenici osjećaju dosadno, ljuto, frustrirano, nervozno, nemotivirano ili su pod stresom, afektivni filter može blokirati ulaz jezičnom unosu (v. poglavlje *Glottodidaktika kao znanstvena disciplina*). Lako je zamisliti da se taj filter automatski „diže” ako se nastavnik usredotoči samo na ispravljanje pogrešaka. Stoga bi nastavnici trebali pokušati stvoriti ozračje niske anksioznosti u razredu kako bi se snizio afektivni filter i poboljšao učinak poučavanja i ispravljanja pogrešaka.

Među najčešćim su uzrocima unutarjezičnih pogrešaka **strategije učenja**. James (1998, 2013) i Touchie (1986) navode da to mogu biti npr.:

1. **Lažne analogije** (engl. *false analogy*, njem. *falsche Analogie*): množina imenica – engl. *boy/boys; child/*childs* (umjesto *children*), njem. **der Junger* (umjesto *der Junge* jer je tipični agentivni sufiks *-er* pretpostavljen uporabi pridjeva kao imenice). Naime, učenici uzimaju učestale primjere kao uzorak za sve oblike neke kategorije, čak i kada ona sadrži mnogo izuzetaka i nepravilnih oblika.

2. **Pogrešna analiza** (engl. *misanalysis*, njem. *Fehlanalyse*): razvoj pogrešne predodžbe o jezičnoj strukturi rezultat je učenikove pogrešne analize ciljnog jezika i stvaranja pogrešnih konceptata o određenim jezičnim pojavama, npr. vremenskih odnosa u sljedećoj engleskoj rečenici:

(10) **Output of vehicles has risen to 1 million in 1984, since when it remained fairly static.*

(11) *Output of vehicles rose to 1 million in 1984, since when it has remained fairly static.*

Ovdje se formulaična uporaba glagolskog vremena *Past Simple* u vremenskim surečenicama s veznikom *since* netipično suočila s izmijenjenim vremenskim odnosima vezanim uz uporabu *Present Perfecta*. Pri tome je važno upozoravati učenike da uvijek postoje iznimke od pravila ili netipični primjeri, što je vrlo važno uočiti pri opisu određenih jezičnih pojava.

3. Nepotpuna primjena pravila ili nepotpuna generalizacija (engl. *incomplete rule application*, njem. *unvollständige Regelnwendung*):

(12) **They never told us if had they delivered the goods.*

(13) *They never told us if they had delivered the goods.*

U ovom primjeru neizravnih pitanja nije do kraja primijenjeno pravilo neupravnih pitanja gdje se red riječi mijenja u onaj kao u izravnoj rečenici.

4. Zalihosnost (engl. *redundancy*, njem. *Redundanz*): **childrens*; (umjesto *children*)

(14) ?*He gave me the answer and answered correctly.*

Učenici često pod pritiskom produkcije razvijaju zalihosne, suvišne i nepotrebne oblike čime prikrivaju neznanje.

5. Nepoznavanje ograničenja pravila (engl. *ignorance of rule restrictions*, njem. *Unkenntnis von Regeleinschränkungen*):

(15) *He stopped talking / *to talk in English.*

Nepoznavanje razlike u značenju kombinacija glagola *stop* s infinitivom ili glagolskom imenicom može dovesti do ove sintaktičke pogreške, tj. dvaju potpuno različitih značenja rečenica.

6. Hiperkorekcija (engl. *hypercorrection/monitor overuse*, njem. *Hyperkorrektion*):

(16) **They had played after they had eaten.*

Prečesta uporaba pluskvamperfekta čest je primjer hiperkorekcije kod hrvatskih učenika engleskog jezika jer nisu sigurni u uporabu tog glagolskog oblika, pogotovo jer se ona ne poklapa u npr. engleskom i hrvatskom jeziku (v. primjere (2) do (4)).

7. Pojednostavljanje (engl. *simplification*, njem. *Vereinfachung/Simplifizierung*): učenici često koriste jednostavnije jezične oblike nauštrb onih složenijih, pa je tako u engleskom vrlo česta uporaba oblika glagolskog vremena *Present Simple* koje rabi samo oblik glavnog glagola umjesto vremensko-vidski složenog glagolskog oblika *Present Perfect* s

pomoćnim i glavnim glagolom, čak i kada se referira na trajanje radnje koje se odnosi na prošlost i proteže se na sadašnjost:

(17) **I study English for 10 years already.*

(18) *I've studied English for 10 years already.*

U njemačkom je primjer pojednostavljivanja uporaba osnovnih, infinitivnih oblika glagola:

(19) **Ich gehen in Schule.*

8. **Preuopćavanje** (engl. *overgeneralisation*, njem. *Übergeneralisierung*): iako naoko slično načelu pojednostavljivanja, preuopćavanje ne mora podrazumijevati uporabu jednostavnijih oblika, već onih prototipnih, reprezentativnih za neku kategoriju. To je zapravo uporaba nekog oblika ili konstrukcije u jednom kontekstu koji se proširuje na druge kontekste gdje se on zapravo ne bi trebao rabiti. Tako, npr. učenici, umnogome nalik djetetu koje usvaja prvi jezik, koriste oblike glagola s nastavkom za pravilne glagole **comed* ili **goed*, umjesto njihovih nepravilnih oblika u prošlom vremenu *came/went* ili u njemačkom **möchtet* umjesto *möchte* u 3. licu jednine.

Da se zaključiti kako je većina ovih strategija koje dovode do pogrešaka posljedica načela jezične ekonomije, gdje učenici pokušavaju što više smanjiti teret novih informacija i novih jezičnih struktura. S komunikacijskog aspekta ovi se uzroci ne moraju smatrati zaprekom uspješnom komuniciranju, ali njihovim nagomilavanjem i nerješavanjem može doći i do fosilizacije, procesa koji R. Ellis (2009) smatra odgovornim za prestanak učenja netom prije postizanja kompetencije izvornog govornika inog jezika pa je potrebna odlučna i smisljena intervencija ispravljanja pogrešaka čim se one uoče.

6. Ispravljanja pogrešaka

Jedna od definicija **ispravljanja pogrešaka** (engl. *error correction*, njem. *Fehlerkorrektur*) (dalje IP) kaže da je to način na koji nastavnici reagiraju na jezičnu pogrešku učenika koja je počinjena tijekom učenja inog jezika (R. Ellis 2009). Engleski pojam *feedback* u značenju povratne informacije u okvirima se poučavanja stranih jezika može odnositi na općenitu reakciju na učenički ostvaraj, no u okvirima analize pogrešaka pojam se veže uz postupke ispravljanja pogrešaka (usp. James 1998).

U stručnoj se literaturi pojmovi **postupanje s pogreškama** (engl. *error treatment*, njem. *Fehlerbehandlung*), ispravljanje pogrešaka, popravlanje i **popravne povratne informacije** (engl. *corrective feedback*, njem. *korrektives Feedback*) uglavnom koriste nazimjениčno jer su razlike među pojmovima prilično suptilne. Ispravljanje se odnosi na čisto jezične pogreške, a popravlanje uključuje svaku radnju koja služi za prepoznavanje i otklanjanje komunikacijskih poremećaja (Wulf 2001: 114). U posljednje se vrijeme u stručnoj literaturi uvriježio naziv *corrective feedback* za postupak ispravljanja pogrešaka

gdje se taj ponešto eufemistički izraz promovira s ciljem afirmativnog pogleda na narav i svrhu procesa ispravljanja pogrešaka. Naglasak u pojmu *feedback*, tj. povratne informacije, nije na samoj pogrešci nego na njezinu ispravku i komunikaciji između nastavnika i učenika. Kako navodi Mifka Profozić (2010) učenici su načelno izloženi tzv. pozitivnim dokazima (engl. *positive evidence*, njem. *positive Beweise*) u smislu dobro strukturiranog jezičnog unosa koji pruža ili nastavnik ili neki drugi model, najčešće izvorni govornik stranog jezika. Ispravljanje pogrešaka svodi se na davanje negativnog dokaza (engl. *negative evidence*, njem. *negative Beweise*), tj. informacija o pogreškama koje je učenik počinio. U nekim se jezičnim cjelinama, kao što su npr. gramatička pravila, ponekad čini da se više vremena posvećuje negativnim dokazima i primjerima nego pozitivnima, tako da je i u tom smislu najsmislenije sustavno pristupiti njihovu prepoznavanju i kategoriziranju te u konačnici i ispravljanju.

U nastavi stranih jezika ispravljanje pogrešaka igra važnu ulogu u promicanju **usmenog i pisanog izražavanja**, dok u području recepcije sustavno znanstveno ispitivanje pogrešaka u čitanju ili slušanju još nije rašireno.

Hendrickson (1978 u Krashen 1982) navodi pet temeljnih pitanja ispravljanja pogrešaka:

- a) Treba li ispraviti pogreške?
- b) Ako da, kada treba ispraviti pogreške?
- c) Koje pogreške učenika treba ispraviti?
- d) Kako treba ispraviti pogreške učenika?
- e) Tko bi trebao ispraviti pogreške učenika?

a) Treba li ispraviti pogreške?

Prema Pawlaku (2014: 37) „mišljenja o korisnosti ispravljanja pogrešaka učenika u govoru i pisanju su u stalnoj promjeni već desetljećima i bila su bliski odraz glavnih promjena perspektive vrijednosti poučavanja usmjerene na (jezični) oblik”. Očito je iz samog naziva postupka da smjer analize polazi od nastavnika koji promatra jezični ostvaraj svojih učenika s fokusom na njihove postupke i moguće manjkavosti. Većina mnogobrojnih studija ispravljanja pogrešaka provedena je iz perspektive nastavnika. Kako je u današnje vrijeme većina elemenata nastave usmjerena na učenike, potrebno je više istraživanja o stavovima učenika prema načinima i pristupima ispravljanju pogrešaka upravo kako bi se pravilnije procijenilo njihov značaj u cjelokupnom procesu učenja i poučavanja stranih jezika. Kako predlaže ZEROJ (2005), umjesto na nedostatke i pogreške treba se usredotočiti na pozitivno orijentirano shvaćanje znanja stranih jezika – na kompetencije. Stoga pojam ispravljanja pogrešaka treba ustupiti mjesto pojmu samoevaluacije kompetencija, koja se promovira u novijim udžbenicima ili npr. u Europskom jezičnom portfoliju (2006).

Pristalice ispravljanja pogrešaka ističu kako izostanak reakcije na pogrešku ili neuspjeh u ispravljanju pogrešaka učenika može prouzročiti fosilizaciju pogrešaka jer će učenici lažno pretpostavljati da su njihove rečenice ili izgovor točni, osim ako ih nastavnik ne ispravi. Međutim, protivnici ispravljanja pogrešaka smatraju da ono nije korisno jer aktivira afektivni, tj. emocionalni odmak od procesa učenja jezika, učenik gubi volju za učenjem i popravljajem pod naletom počinjenih i uočenih pogrešaka pa postoji opasnost da učenik zapadne u tzv. tiho razdoblje (v. odjeljak 4). Zaključno se može reći da učinak ispravljanja pogrešaka uvelike ovisi i o tipu pogreške, je li ona lako uočljiva, kao što je slučaj s morfološkim ili leksičkim pogreškama, ili zahtijeva malo dublju analizu, kao što su one sintaktičke ili stilističke naravi. Stoga preteže stav da pogreškama treba pristupati individualno.

b) Ako da, kada treba ispraviti pogreške?

Krashen (1982: 117) tvrdi da „teorija usvajanja drugog jezika podrazumijeva da bi, kad je cilj učenje, pogreške uistinu trebalo ispraviti (ali ne u svakom trenutku; ni sva pravila, čak i ako je cilj učenje)”. Kada je riječ o tome kada greške treba ispravljati, Krashen (isto) vjeruje da u slobodnom razgovoru ne bi trebalo biti ispravljanja pogrešaka, već je to dopušteno u pisanim radovima i gramatičkim vježbama, kada učenici imaju vremena za ispravljanje svojih pogrešaka i samo onda kada to ne ometa komunikaciju. Svakako je odlučujući čimbenik i dob i razina znanja učenika koji gotovo nikada, osim u individualnom pristupu poučavanju jezika, ne čine (pred)znanjem homogenu skupinu.

c) Koje pogreške učenika treba ispraviti?

Nastavnici su vrlo često prisiljeni posegnuti za selektivnim ispravljanjem pogrešaka. To znači da ne obraćaju pozornost na sve pogreške koje se tijekom nastavnog procesa događaju, već na odabrane obrasce pogrešaka. U tom je pogledu selektivno ispravljanje pogrešaka bolja opcija od sveobuhvatnog ispravljanja pogrešaka. Nastavnici moraju odabrati hoće li reagirati na određenu pogrešku u skladu s kompetencijama učenika, pri čemu moraju utvrditi je li riječ o sustavnoj pogrešci ili o omašci i je li ju učenik u stanju ispraviti (Pawlak 2014). S druge strane, nastavnik može zanemariti isti problem u govoru ili pisanju slabijeg učenika, jer se jezična proizvodnja naprednijih učenika obično tretira kao model.

Percepcija nastavnika o kompetenciji učenika, međutim, možda nije jedini razlog za selektivno ispravljanje pogrešaka. Pawlak (2014: 116) je to objasnio slučajevima pokušaja, kako ih opisuje Edge (1989: 11), tj. kada učenik početnik pokušava nešto reći i proizvede strukturu koja slijedi jezično pravilo koje mu je potpuno nepoznato:

20) * *I know him for ages.*

I have known him for ages.

Budući da još nije učio glagolsko vrijeme (*Present Perfect*), učenik poseže za poznatim oblikom glagola.

Prema Hendricksonu (u Krashen 1982: 117) treba ispraviti:

- „**globalne**” pogreške, pogreške koje **ometaju komunikaciju** ili ometaju razumljivost poruke – takve pogreške zaslužuju najveći prioritet u ispravljanju
- pogreške koje najviše **stigmatiziraju govornika** i uzrokuju najnepovoljnije reakcije
- **najčešće** pogreške.

Pogreškama koje uzrokuju nerazumijevanje ili ometaju komunikaciju treba dati prvenstvo pri ispravljanju. Tu je kontekst učenja vrlo važan čimbenik: nastavnik – izvorni govornik ciljnog jezika u inojezičnom okružju učit će cjelokupnu komunikacijsku vrijednost učeničkih pisanih ili usmenih jezičnih proizvoda, dok će nastavnici stranih jezika s istim prvim jezikom kao učenici biti sposobniji razumjeti pojedine pogreške svojih učenika jer se te pogreške uglavnom mogu doslovno prevesti iz stranog na prvi jezik, čak ako one i ne ugrožavaju ukupnu komunikacijsku vrijednost učeničkih izraza. Dakle, na tragu temeljnih ciljeva analize pogrešaka, one rečenice (izrazi) koje su nerazumljive iz perspektive izvornih govornika nastavnici bi trebali najprije ispraviti.

d) Kako treba ispraviti pogreške učenika?

Nastavnik može signalizirati grešku verbalno ili neverbalno. Može usmeno odmah naznačiti o kojoj se pogrešci radi (v. odjeljak 6.3) ili neverbalno, odmahivanjem glavom, podizanjem ruke itd. Neverbalni su znakovi posebno dobri za gramatičke pogreške, a u slučaju pogrešaka u izgovoru treba ih potkrijepiti verbalnima, npr. imati različite znakove za zvučne i bezvučne glasove, intonacijske krivulje i sl. (Kleppin 1998: 102).

Pogreške se mogu objasniti na prvom jeziku, osobito ako je učenicima još teško razumjeti opis nekih metalingvističkih ili kontekstualnih podataka na inom jeziku ili kada se ukazuje na sličnosti i razlike između dvaju jezika.

Ako se pogreška često događa, pretpostavlja se da je to uobičajena pogreška i ako ih nastavnici uspiju ukloniti dolazi do većeg postotka točne upotrebe jezika. Kada se govori o učestalosti pogrešaka, treba razlikovati **pojavnice** (engl. *token*, njem. *Zeichen*), dakle svaki pojedini primjer pogreške, i **tipove** (engl. *type*, njem. *Typ*) pogrešaka, svaku *različitu* pogrešku. Pogreške koje imaju puno pojava u nekom tekstu ili govorenom izrazu, npr. nepravilna uporaba članova u engleskom jeziku, kao tip pogreške može biti objašnjena i ispravljena pomoću samo nekoliko osnovnih pravila. Pogreške s manjim brojem pojava složenije su: npr. uporaba glagolskih vremena u pogodbenim rečenicama podrazumijeva objašnjenje međuodnosa više morfosintaktičkih i semantičkih elemenata.

Opća ili osnovna gramatička pravila trebala bi imati prednost u odnosu na nesustavne omaške ili iznimke od pravila koja su ponekad pragmatičke ili stilističke naravi. Osnovna gramatička pravila često se primjenjuju u većini rečenica i trebala bi se usvojiti u ranoj fazi učenja, pa tako, npr. uporaba glagolskog vremena *Present Simple* u engleskom jeziku za uobičajene radnje (priložna oznaka *always*) i po broju pojavnica i po morfološkoj jednostavnosti ima prednost kod ispravljanja pred *Present Continuousom*:

- (21) **She always put two spoons of sugar in my coffee.*
 ?*She's always putting two spoons of sugar in my coffee.*

U ovom bi se slučaju intervencija nastavnika prije očekivala kod morfološki nepravilnog oblika glagola *put* za 3. lice jednine gdje nedostaje nastavak *-s* jer je to jedno od prvih gramatičkih pravila koja se usvajaju u nastavi engleskog jezika, nego u stilistički obilježenoj uporabi oblika glagola u *Present Continuousu* koji u ovom kontekstu zapravo nije nepravilan, već izražava emocionalni stav, osjećaj zamjeranja i nezadovoljstva radnjom izraženom tim glagolskim oblikom.

Stigmatizirajuće tipove pogrešaka ponekad će teže prosuditi nastavnik koji nije izvorni govornik ciljnog jezika jer uključuju kulturološke elemente koji su puno podložniji promjenama u društvenom i globalnom kontekstu. Ovaj kriterij pri prepoznavanju pogrešaka u smislu **prihvatljivosti**, kako je ranije navedeno, ne bi trebao biti presudan za ispravljanje pogrešaka u stranojezičnom razrednom kontekstu kao dio konačne evaluacije znanja jezika učenika. Kako nastava jezika uz obrazovni ima i odgojni cilj, treba se ipak osvrnuti na važnost prikladnosti izražavanja u smislu kulturnog i sociolingvističkog znanja učenika i nastavnika, odnosno poznavanja žanrova i stilova komunikacije, kulturoloških obrazaca i rituala kao što su pozdravljanje, fatička komunikacija (engl. *phatic communion*), poznavanje tipičnih izraza u svakodnevnoj komunikaciji kojima se izbjegavaju neugodne situacije u geografskom području i situacijama s izvornim govornicima i sl.

U konačnici, pedagoški cilj pri ispravljanju pogrešaka neće biti ostvaren ako se one odnose na neko gramatičko pravilo koje nije obrađeno ili naučeno. Takvo je ispravljanje beskorisno za učenika jer će ispravak uskoro biti zaboravljen, pa je osnovno pravilo da se pogreške u gramatičkim pravilima koja su nedavno obrađena na nastavi trebaju ispraviti prve kako bi se poboljšao i ubrzao proces učenja. Naknadnim ponavljanjem jezičnih struktura s povratnom informacijom o pogreškama koje su prvobitno bile počinjene utvrđuje se znanje i postiže željeni pedagoški cilj.

Hendrickson (u Krashen 1982: 118) predlaže nekoliko metoda ispravljanja pogrešaka, uključujući dvije najčešće: (1) **davanje točnog oblika (izravno ispravljanje)** (engl. *direct correction*, njem. *direkte Fehlerkorrektur*) te (2) **pristup otkrivanja (induktivni)** (engl. *discovery (inductive) approach*, njem. *induktives Vorgehen*).

Chaudron (1977, u R. Ellis 2003: 584) razlikuje četiri vrste ispravljanja pogrešaka:

- Ispravljanje koje stvara autonomnu sposobnost učenika da se isprave
- Postupak koji kod učenika izaziva točan odgovor
- Svaka reakcija/postupak nastavnika koji zahtijeva poboljšanje
- Pozitivna ili negativna potpora koja uključuje izražavanje odobrenja ili neodobravanja.

U suvremenoj nastavi stranih jezika nastavnici ne bi trebali dominirati cijelim procesom, već treba ostaviti prostora za neprekinuti učenički jezični izričaj, osobito kada je fokus na razvoju **jezične tečnosti** (engl. *linguistic fluency*, njem. *flüssiges Sprechen*). Pri tome uvijek treba donijeti odluku treba li se u ostvaraju učenika koncentrirati na komunikacijsku svrhu (sadržaj) jezične proizvodnje ili jezične oblike. Upravo je stoga važno odgovoriti i na posljednje Hendricksovo pitanje:

e) Tko treba ispravljati pogreške?

Tri su mogućnosti ispravljanja pogrešaka: **samoispravljanje** (engl. *self-correction/self-repair*, njem. *Selbstkorrektur*), vršnjačko (suradničko) ispravljanje i, naravno, nastavnikovo ispravljanje. Vrlo je važno primijetiti kako se učenicima sve više daje aktivna uloga u procesu uočavanja i ispravljanja pogrešaka tako da se tzv. **vršnjačko/suradničko vrednovanje** (engl. *peer assessment*, njem. *Beurteilung durch MitschülerInnen*) na temelju „sudova o učenikovo izvedbi, obično po određenom nizu eksplicitnih kriterija koje donose učenici slične ili iste dobi” (EPONAJ 2007:73) smatra i temeljem **vršnjačkog/suradničkog ispravljanja** (engl. *peer correction*, njem. *Fehlerkorrektur durch MitschülerInnen*) kao još jedne od strategija pri postupanju s pogreškama.

Hendrickson (u Krashen 1982) predlaže, iako je ispravljanje od strane nastavnika najčešće i, prema vjerovanjima učenika, najpoželjnije i najpotrebnije, češću primjenu samoispravljanja i vršnjačkog ispravljanja kao strategija koje donose dobre rezultate. Nije naodmet pri tome ispitati i sklonosti učenika određenom tipu ispravljanja, pa se na početku nastavnog procesa može provesti kratka anketa na temelju koje nastavnik može organizirati nastavu i nastavničko, vršnjačko ili samoispravljanje prilagoditi potrebama i najsvrsishodnijem provođenju procesa poučavanja, o čemu će biti riječi u sljedećim pododjeljcima.

6.1. Samoispravljanje

Samoispravljanje je postupak ispravljanja pogreške od strane učenika kao odgovor na poticaj za ispravak koji obično daje nastavnik ili vršnjaci i koji ne sadrži ispravan oblik. Vodeći se osnovnim načelom sustavnosti pogrešaka, samoispravljanje se vrlo često svodi na ispravljanje omaški, kojih učenici postanu svjesni bilo sami, bilo na poticaj nastavnika. Za samoispravljanje pogrešaka, dakle, sustavnih manjkavosti u jezičnom sustavu, učenici uglavnom trebaju vodstvo nastavnika. Načelno se samoispravljanje provodi u

pisanim učeničkim uradcima gdje se provodi tzv. neizravno ispravljanje (v. odjeljak 6.4). Nastavnik samo naznačuje, ali izravno ne ispravlja njihove pojedine pogreške ili učenika upućuje na stranicu u gramatici ili nekom drugom stručnom tekstu koji objašnjava pravilo koje je prekršeno. Korisno je učenicima dati i kontrolni popis za ispravak kako bi se u svakom trenutku mogli pozvati na dio u kojem je objašnjeno pravilo, ali ni pod kojim okolnostima nastavnik ne bi trebao pokušati poticati učenike da provjere gramatičko pravilo ili neku drugu jezičnu strukturu koja se nije učila na nastavi (izuzetak su provjere leksema u rječnicima, ali i za to je potrebno dobro p(r)oučiti leksikografska načela organizacije rječnika). U usmenom ispravljanju pogrešaka također se pokazalo da se navođenjem učenika na samoispravljanje dolazi do boljih rezultata nego pri izravnoj intervenciji nastavnika. Samoispravljanjem se podiže razina samopouzdanja učenika jer shvaćaju da sami mogu utjecati na svoju jezičnu proizvodnju, pogotovo ako im se ukaže na izvor pogreške, a, kako ističe Wulf (2001: 122) to je najočitije u situacijama kada ih se ispravlja u životno važnoj situaciji, u konkretnom problemu koji se može jezično razriješiti.

Do sada se većina istraživanja poziva na činjenicu da je samoispravljanje najučinkovitiji način iskorjenjivanja pogreške, ali samoispravljanje, da bi bilo učinkovito, mora biti provedeno pod određenim uvjetima. Prvo, nastavnik bi trebao dati dovoljno signala o pogrešci kako bi se izbjegla daljnja ili gora zabuna, bilo djelomičnim navođenjem točnih oblika, upućivanjem na situaciju u kojoj se ta struktura već koristila, navođenjem primjera, hiponimnih, hiperonimnih, prototipnih riječi itd. Učenik, kao i nastavnik, morao bi biti sposoban jasno odrediti pogrešku i pravilo o točnim oblicima. Konačno, učenici moraju dosegnuti dovoljno visoku razinu jezične kompetencije da bi bili u stanju sami moći ispraviti pogrešku. Osim toga, kako bi osigurali učinkovitost samoispravljanja, učenici bi, po mogućnosti, trebali ispraviti i prepisati svoje uratke na satu pod vodstvom svojih nastavnika ili bi nastavnik trebao redovito provjeravati njihove ispravljene domaće uratke.

Nastavnik zapravo ima težak zadatak pružiti svakom učeniku mogućnost samoispravljanja jer je to vremenski vrlo zahtjevno. Osim toga, ne može se zanemariti „sklonost učenika prema ispravljanju od strane nastavnika” (Pawlak 2014: 150).

6.2. Vršnjačko ispravljanje (ispravljanje u skupini)

Harmer (2007) opisuje vršnjačko ispravljanje kao ispravljanje u skupini gdje se učenike pita slažu li se s izgovorenim iskazom nekog drugog učenika u razredu ili skupini ili se od njih traži da komentiraju pisani rad učenika. Ono se može primijeniti i u usmenoj i pisanoj proizvodnji u nastavi stranih jezika. Ispravljanje vršnjaka u govoru događa se ako se od drugog učenika ili ostatka razreda zatraži da pomogne učeniku koji nije mogao dati točan odgovor:

(22) Monica: *Trains are safer planes.*

Nastavnik: *Safer planes?* (s upitnom intonacijom koja signalizira iznenađenje)

Monica: *Oh... Trains are safer than planes.*

Nastavnik: *Good, Monica. Now, 'comfortable' ...Simon?*

Simon: *Trains are more comfortable. Planes are.*

Nastavnik: *Hmm. Can you help Simon, Bruno?*

Bruno: *Er... Trains are more comfortable than planes.*

Nastavnik: *Thank you. Simon?*

Simon: *Trains are more comfortable than planes.*

(Harmer 2007: 97)

Vršnjačko se ispravljanje može provesti i kao vrsta neizravnog ispravljanja – obično pisanih zadataka ili eseja. Kako bi se zajamčile različite povratne informacije, skupine vršnjaka nisu fiksne i u svakoj grupi obično ima 3 do 6 članova kako bi se osiguralo puno sudjelovanje svakog pojedinog učenika. Aktivno se raspravlja o različitim aspektima uradaka i pogreškama koje se u njima nalaze, a povratne informacije njihovih vršnjaka pomažu učenicima da znaju što drugi misle o tekstu i pomaže im da njeguju objektivni pristup vlastitom pisanju. Da bi izvukao maksimum iz ove strategije ispravljanja, nastavnik bi trebao odabrati one eseje koji sadrže tipične ili uobičajene pogreške među učenicima, a svaki bi odabrani sastav trebao predstavljati različite vrste problema pisanja, po mogućnosti karakteristične za tu određenu skupinu. Ovim se pristupom razvijaju i analitičke i intersubjektivne osobine učenika u kontekstu razredne komunikacije.

Vršnjačko ispravljanje nesumnjivo igra važnu ulogu u postizanju odgovornosti učenika i vodi neovisnijem učenju i, u konačnici, postavlja ih u središte procesa učenja. Iako se pokazalo korisnim za učenike, postavlja se pitanje vjeruju li oni u ispravljanje svojih kolega.

Iako neki učenici smatraju vršnjačko ispravljanje korisnim, ističući vrijednost dobrog ozračja u razredu kojim se promiče suradničko učenje kao pedagoški imperativ suvremene škole, oni i dalje pokazuju snažnu i nepobitnu sklonost pouzdanom ispravljanju nastavnika. Neki od razloga koji utječu na njihove sklonosti jesu: nastavničko ispravljanje postalo je navika u nastavi stranih jezika, loše poznavanje tehnika vršnjačkog ispravljanja može dovesti do konfliktnih situacija, smatra ga se nepotrebnim trošenjem vremena, različita kulturna pozadina i osobine ličnosti učenika i na kraju strah od javne kritike koja može uzrokovati nisko samopoštovanje kod nekih učenika (Sultana 2009). U tom smislu potrebno je osposobiti učenika za ispravljanje pogrešaka kako bi se izbjegla nedosljednost i dvosmislenost, no to je vrlo složen i vremenski zahtjevan posao jer se, pogotovo u pisanom ispravljanju, treba razviti i usvojiti ponekad vrlo detaljan i složen sustav označavanja i praćenja pogrešaka, što je ponekad težak posao i za nastavnika (Ferris 2003).

U kontekstu suvremenih načina komunikacije na društvenim mrežama gdje su djeca i mladi vrlo često izloženi komentarima svojih vršnjaka, čini se da učenici ne cijene vršnjačko ispravljanje, posebno u usporedbi s nastavnikovom intervencijom. Mogući razlozi mogu se vidjeti i u uvjerenju učenika da su vršnjaci prilično nepouzdan izvor ispravljanja pogrešaka, kao i u strahu od javne kritike ili poniženja. Ipak, preporučuje se da nastavnici potiču sudjelovanje vršnjaka u ispravljanju pogrešaka, ali uz pažljive upute i odgovarajuću obuku te da preuzmu ulogu nadglednika koji će pažljivo pratiti proces učenja i osjećaje učenika i izbjegavati situacije u kojima bi se ispravljanje shvaćalo kao osobni napad, a ne objektivna procjena nečije jezične proizvodnje.

6.3. Ispravljanje pogrešaka u usmenoj produkciji

U kontekstu nastave stranih jezika, usmena je komunikacija prvi i najprirodniji način prijenosa znanja te se u tom smislu nastavnici trebaju potruditi stvoriti želju kod učenika da prihvate i cijene povratne informacije o svojim govornim iskazima na stranom jeziku kako bi pokazali da je njihov uspjeh moguć. Pozitivno prihvaćanje povratnih informacija i njihovo usvajanje (engl. *uptake*, njem. *Aufnahme*) esencijalno je važno za uspjeh nastavnog procesa. Pri tome, međutim, ponavljanje iste vrste povratnih informacija može biti dosadno i može uzrokovati gubitak zanimanja kod učenika te smanjiti mogućnost njihova uočavanja uzroka pogrešaka. Prema Kleppin (1998:74), usmeno ispravljanje pogrešaka složeniji je tip ispravljanja od pisanog. Najvažniji aspekt ovdje je nedostatak vremena. Kod pisanog ispravljanja nastavnik ima više vremena za razmišljanje kako ispraviti određenu pogrešku, dok se kod usmenog ispravka to mora dogoditi odmah. Osim toga, usmena komunikacija ne ostavlja vidljive tragove, što otežava ispravljanje.

Zapravo postoji nekoliko alternativa ispravljanju pogrešaka u kontekstu usmene komunikacije povratnih informacija. Najmanje je učinkovita tehnika ispravljanja nepravilne uporabe jezika učenika izravno davanje odgovora. Lyster i Ranta (1997) ističu „potrebu pregovaranja” o načinima nastavne komunikacije između nastavnika i učenika i navode šest osnovnih strategija ispravljanja pogrešaka:

- a) **EksPLICITNO ISPRAVLJANJE:** nastavnik jasno naznačava da su odgovori učenika netočni i navodi točan odgovor, npr.:

(23) Učenik: **I hurted my foot.*

Nastavnik: *No, not hurted, hurt.*

- b) **PREINAKA:** bez izravne naznake da je učenikov odgovor bio netočan, nastavnik implicitno preformulira učenikovu pogrešku, naglašavajući je ili ne, ili daje ispravan odgovor, npr.:

(24) Učenik: **?You can count with me.*

Nastavnik: *You can count on me.*

(25) A: *Er liebt mir.* B: *Mich!* A: *Ihnen?* B: *Nein, Sie!* A: *Na also doch mir!*

c) **Traženje pojašnjenja:** uporabom izraza poput „Molim?” ili „Oprostite, ne razumijem”, nastavnik ukazuje na to da poruka nije shvaćena ili da je odgovor učenika sadržavao neku vrstu pogreške i ponavljanja ili da je potrebna preformulacija, npr.:

(26) Učenik: **I go _ my job.*

Nastavnik: *Pardon?*

d) **Metalingvistički signali:** bez davanja ispravnog oblika, nastavnik postavlja pitanja ili daje komentare ili informacije povezane s oblikovanjem ispravnog iskaza učenika, npr: „Kažemo li to tako?“, „To nije onako kako se kaže na engleskom.” ili „Je li to jednina ili množina?”

(27) Učenik: **He like to eat pizza.*

Nastavnik: *Do we say „he like”?*

e) **Izvlačenje ili izmamljivanje odgovora:** nastavnik izvlači točan oblik od učenika postavljanjem pitanja ili dopuštanjem učeniku da dovrši nastavnikov iskaz, npr. „Ovo je...” ili nastavnik može zatražiti od učenika da preformulira odgovor, npr. „Reci to opet”. Pitanja izmamljivanja razlikuju se od pitanja koja su definirana kao metajezični signali jer zahtijevaju više od odgovora „da/ne”, npr.:

(28) Nastavnik: *My name...*

Učenik: *My name...*

Nastavnik: *How do we use the verb ‘to be’ in the present tense, 3rd person singular?*

Učenik: *My name is...*

f) **Ponavljanje:** nastavnik ponavlja učenikovu pogrešku i prilagođava intonaciju kako bi skrenuo pozornost učenika na nju, npr.:

(29) Učenik: **I half three **childrens**.*

Nastavnik: *I half three childrens?*

Usporedivši i eksperimentalno provjerivši učinkovitost pojedinih strategija usmenog ispravljanja Lyster i Ranta (1997) došli su do zaključka kako do popravka, tj. učeničkog pozitivnog usvajanja ispravka dolazi kod strategija izmamljivanja, traženja pojašnjenja i metalingvističkih signala jer iziskuju veći kognitivni napor učenika, aktivnije sudjelovanje, koje samim tim pospješuje aktivno pamćenje i naknadnu uporabu točnih jezičnih oblika. Prema Storchu (1999), učenike ne smije obeshrabriti ispravak, različiti učenici različito reagiraju na ispravak, pogotovo oni koji sporije uče i osjetljiviji su na primjedbe. Učenicima je potrebna afektivno pozitivna pozornost pri čemu ispravke treba vidjeti kao pomoć, a ne kao kritiku.

Kod primjene različitih strategija usmenog ispravljanja dobri će nastavnici razumjeti da jedan te isti pristup ne odgovara svima. Ako nastavnik odluči naučiti i upotrijebiti nekoliko različitih vrsta strategija usmenog ispravljanja koje kod učenika izazivaju ispravke, povećavaju se izgledi da će doprijeti do više učenika. Važno je poznavati svoju

trenutnu praksu i biti spreman na promjene. Nastavnik može zamoliti kolegu ili nekog drugog kritičkog prijatelja da ga promatra dok se posebno usredotočuje na svoje tipične tehnike ispravljanja ili snimiti nekoliko svojih sati i analizirati snimku. Pri tome se treba usredotočiti na učenike i omogućiti im da se sami isprave jer su učenici vrlo često sposobniji nego što se misli. Nastavnik učenicima treba dati vremena i pružiti odgovarajuće signale da se sami isprave, pa će učenici to brže postići. U tom je smislu korisno slijediti tri mogućnosti u usmenom ispravljanju pogrešaka (Pawlak 2014: 118): **neposredno ispravljanje** (engl. *immediate correction*, njem. *sofortige Korrektur*), **odgođeno ispravljanje** (engl. *delayed correction*, njem. *verzögerte Korrektur*) te **naknadno ispravljanje** (engl. *postponed correction*, njem. *verschobene Korrektur*). Nastavnik može odlučiti ispraviti pogrešku čim se dogodi ili je objasniti kasnije tijekom nastavne jedinice u kojoj se dogodila. Međutim, ispravak se može odgoditi na dulje razdoblje. Sve u svemu, odluka o ispravljanju ovisi uglavnom o vrsti aktivnosti koja se odvija: ako je naglasak na tečnom govorenju, ispravak ima smisla odgoditi, a ako je naglasak na točnosti izraza, recimo nekog gramatičkog ili leksičkog oblika, ispravljanje treba uslijediti odmah.

6.4. Ispravljanje pogrešaka u pisanoj produkciji

U nastavi se stranih jezika puno vremena i energije ulaže u ispravljanje učeničkih pisanih uradaka. Nastavnici početnici mogu osjećati tjeskobu kada trebaju dati povratne informacije učenicima jer ne znaju odakle početi ili kako davati jasne i konstruktivne komentare koji ne prenose obeshrabrujuće ili nametljive poruke. Iskusniji nastavnici mogu biti obeshrabreni količinom vremena za koje znaju da je potrebno da učinkovito odgovore na pisane uratke učenika i mogu se pitati jesu li njihove povratne informacije korisne i jesu li ih doista dobro prenijeli svojim učenicima. Osamdesetih godina 20. stoljeća pisano je ispravljanje pogrešaka bilo usmjereno na pogreške kao element u opravdavanju ocjena, ali nije učinkovito pomagalo učenicima da poboljšaju svoj pisani izričaj. Istraživanja iz 90-ih godina opet uočavaju problem autoriteta nastavnika: budući da je nastavnik, svaka povratna informacija vjerojatno će utjecati na ono što učenici rade naknadno, udovoljavajući vanjskim standardima i kriterijima, ali pri tome dolazi do „prisvajanja teksta od strane nastavnika” – učenici gube vlastiti glas i pisani uradci su možda točniji, ali i uniformniji. Gubi se učenička sloboda i kreativnost izražavanja, a to bi trebao biti jedan od ciljeva vježbanja pisanog izražavanja, pogotovo u slučaju pisanja eseja.

Dva pojma koja se pojavljuju u raspravi o pisanom ispravljanju pogrešaka jesu **izlječive** (engl. *treatable errors*, njem. *behandelbare Fehler*) i **neizlječive** (engl. *untreatable errors*, njem. *nicht behandelbare Fehler*) pogreške (Ferris 2011). Izlječive se pogreške javljaju s jezičnim strukturama koje slijede gramatička pravila. Takva je pogreška izlječiva „jer se učeniku koji piše može ukazati na gramatiku ili skup ili pravila za rješavanje problema” (Ferris 2011: 36). Kako bi sam popravio pogrešku, učenik mora upotrijebiti svoje stečeno znanje jezika. Primjeri su izlječivih pogrešaka glagolsko vrijeme i oblik, sročnost subjekta i predikata, uporaba članova, nastavci imenica u množini i posvoj-

nim oblicima, fragmenti rečenice, neke pogreške u obliku riječi i interpunkciji, pisanje velikih slova i pravopis općenito. Neizlječive su pogreške većina pogrešaka u odabiru riječi i idiomatskih struktura, struktura rečenice, npr. problemi s redoslijedom riječi ili nedostajućim ili nepotrebnim riječima. Moglo bi se uočiti da je na unutarjezičnoj razini većinom riječ o izlječivim, a na međujezičnoj razini o neizlječivim pogreškama. Pravila stranog jezika mogu se poučiti i naučiti, ali će se utjecaj prvog jezika vrlo dugo osjećati i vršiti utjecaj i na pisanu učeničku produkciju.

Kleppin (1998) razlikuje **lagane** (engl. *light errors*, njem. *leichte Fehler*) i **teške pogreške** (engl. *grave errors*, njem. *schwere Fehler*) koje kao takve mogu procijeniti i učenici i nastavnici. Lagane pogreške su na tragu onoga što Edge naziva pokušajem, dakle one pogreške koje nastaju zbog još nenaučenog pravila ili one koje se teško uočavaju. Teške su pogreške najčešće one koje su u velikoj opreci s ispravnim leksičkim i morfološkim oblicima u inom jeziku ili koje se vežu uz često spominjano (gramatičko) pravilo, kao i one pragmatičke, uporabne naravi.

U tom se smislu, analogno strategijama usmenog ispravljanja pogrešaka može pristupiti i pisanom ispravljanju pogrešaka. Tako razlikujemo eksplicitno ili izravno ispravljanje kada se pomoću razvijenog sustava simbola ili znakova u tekstu unose izmjene i ispravke, ili neizravno ili implicitno ispravljanje kada se eventualno pogrešku podcrta ili zaokruži, ali bez davanja točnog odgovora. Neizravno ispravljanje može se provoditi i pisanjem komentara na marginama uratka ili u komentarima na kraju ili uz tekst (u slučaju računalno obrađenog teksta). Komentari s osvrtom na samu pogrešku i uputu gdje i kako naći izvore za njezin ispravak (npr. gramatika, udžbenik, mrežni izvor). Važan korak u pisanom ispravljanju pogrešaka bilo bi provođenje učeničkog „popravka”, dakle davanja povratne informacije na nastavnikovu povratnu informaciju, kada učenik ispravlja svoje vlastite pogreške i komentira ih, pri čemu i vršnjačko ispravljanje pogrešaka može imati veliku ulogu u uspostavljanju više razine pismenosti. I ovaj postupak zahtijeva jako puno aktivnog radnog vremena i energije, no vrijedi povremeno organizirati ovaj tip aktivnosti i učenike navikavati na takav tip ispravljanja pogrešaka.

Zaključno, navodimo neke od koraka pri pisanom ispravljanju pogrešaka (Ferris 2003: 125):

1. Pročitajte rad jednom bez davanja bilo kakvih oznaka ili drugih komentara na njega.
2. Napišite završnu bilješku (ili na kraju samog rada ili na zasebnom obrascu za povratne informacije, ako ga upotrebljavate) koji ohrabruje učenika i sažima nekoliko konkretnih prijedloga za poboljšanje.
3. Po potrebi dodajte rubne komentare koji daju konkretne primjere na temelju onih općenitog tipa koje ste naveli na završnim bilješkama.
4. Provjerite u završnim bilješkama i u rubnim bilješkama ima li primjera retoričkog ili gramatičkog žargona ili formalne terminologije (hipoteza, sročnost glagola) koji učeniku mogu biti nepoznati.

5. Ako komentare pišete u obliku pitanja, pažljivo ih provjerite kako bi namjera pitanja bila jasna, da je odgovor na pitanje, ako je naveden, zapravo poboljšao kvalitetu rada i da će učenici znati kako uvrstiti ideje predložene pitanjima u njihov postojeći tekst.
6. Kad god je to moguće, spojite pitanja i druge komentare s izričitim prijedlozima za reviziju i popravak.
7. Uvijek rabite riječi ili fraze umjesto kodova ili simbola⁴.
8. Dizajnirajte ili prilagodite standardni obrazac za ispravljanje primjereno ciljevima i kriterijima ocjenjivanja za vašu nastavu.
9. Ne zatrpavajte učenika pretjeranom količinom komentara.
10. Obavezno pročitajte svoje povratne informacije i ispravke.

7. Zaključak

Uočavanjem, analiziranjem i ispravljanjem pogrešaka aktivno utječemo na proces učenja stranog jezika, a procjena težine i utjecaja učeničkih pogrešaka izravno oblikuje i proces ocjenjivanja kao jednog od najvažnijih aspekata školskog uspjeha učenika, pa tako, nekad i vrlo izravno na budućnost nekog pojedinca. Nastavničko ispravljanje ima brojne prednosti, a najvažnija je točnost, preciznost i poznavanje različitih jezičnih i metodoloških procesa pri ispravljanju pogrešaka. Unatoč tome, nastavnicima se savjetuje da u nastavi stranih jezika daju prostora i samoispravljanju i vršnjačkom ispravljanju, jer, „bez obzira na to koliko nastavnik nastoji ispraviti pogreške, samo učenik može odraditi učenje potrebno za poboljšanje uspješnosti, bez obzira na to koliko se pruža pomoći ispravljanjem” (Allwright i Bailey 1991: 99).

Zaključno možemo slijediti smjernice koje za ispravljanje pogrešaka daje R. Ellis (2009: 14):

1. Nastavnici bi trebali utvrditi odnos svojih učenika prema ispravljanju pogrešaka, procijeniti koju važnost oni pripisuju ispravljanju pogrešaka i pregovarati s njima o dogovorenim ciljevima ispravljanja pogrešaka. Ciljevi će se vjerojatno razlikovati ovisno o društvenom i situacijskom kontekstu.
2. Ispravljanje pogrešaka (i usmeno i pisano) učinkovito je, pa se nastavnici ne bi trebali bojati ispraviti pogreške učenika, i u smislu točnosti izraza i u smislu tečnosti govora.
3. Ciljano ispravljanje pogrešaka potencijalno je učinkovitije od neciljanog ispravljanja pogrešaka, pa bi nastavnici u različitim nastavnim satima trebali identificirati određene jezične ciljeve za ispravljanje. To će se prirodno dogoditi kada je

⁴ Ako su učenici upoznati s nastavnikovim sustavom simbola i kodova za ispravljanje pogrešaka i oni se mogu koristiti s obzirom na ekonomičnost upravljanja razrednom dinamikom i brojem učenika.

u središtu rada točnost izraza, ali se također može primijeniti kada je u središtu fluentnost.

4. Nastavnici bi trebali osigurati transparentnost ispravljanja pogrešaka kako bi učenici znali da su ispravljani (tj. da ne bi trebali pokušavati od učenika sakriti korektivnu snagu svojih poteza pri ispravljanju). Iako će učenicima općenito biti jasno da su ispravljani u slučaju pisanog ispravljanja pogrešaka, to ne mora uvijek biti jasno u slučaju usmenog ispravljanja pogrešaka.
5. Nastavnici moraju biti sposobni provoditi razne usmene i pisane strategije ispravljanja pogrešaka i prilagoditi specifične strategije kojima se koriste određenom učeniku kojeg ispravljaju. Mogu, primjerice, započeti s relativno implicitnim oblikom korekcije (npr. jednostavnim ukazivanjem da postoji pogreška) i, ako učenik nije u stanju sam ispraviti svoju pogrešku, trebaju prijeći na eksplisitniji oblik (npr. izravno ispraviti). To zahtijeva od nastavnika da promptno reagiraju na „povratne informacije” koje od učenika dobivaju na vlastiti ispravak.
6. Usmeno ispravljanje pogrešaka može biti i trenutno i odgođeno. Nastavnici trebaju eksperimentirati s vremenom primjene ispravljanja. Pisano ispravljanje pogrešaka gotovo se uvijek provodi.
7. Nastavnici trebaju nakon ispravljanja omogućiti učenicima da ispravak i prihvate. Međutim, treba provjeriti je li ispravak ispravan ili ne pri čemu nastavnik ne bi trebao zahtijevati od učenika da proizvede ispravan oblik, već ga treba pokušati navesti na njega. U slučaju pisanog ispravljanja pogrešaka učenici trebaju imati priliku pratiti ispravke i revidirati svoje pisanje.
8. Nastavnici bi trebali biti spremni mijenjati tko, kada i kako ispravlja u skladu s kognitivnim i afektivnim potrebama pojedinog učenika. Zapravo to znači da ne trebaju slijepo slijediti niz postupaka za sve učenike.
9. Nastavnici bi trebali biti spremni ispraviti određenu pogrešku u nekoliko navrata kako bi omogućili učeniku postizanje potpune samoregulacije.
10. Nastavnici bi trebali pratiti u kojoj mjeri korektivne povratne informacije uzrokuju anksioznost kod učenika i prilagoditi strategije koje primjenjuju kako bi osigurali da se anksioznost smanjuje, a ne povećava.

Od svih se učenika očekuje da čine pogreške dok prolaze kroz faze procesa učenja stranog jezika. Bez obzira na to jesu li uzrokovane značajkama ciljnog jezika ili zbog razlika između materinskog jezika učenika i ciljnog jezika, pogreške su neizbježni dio učenja stranih jezika i treba ih dosljedno pratiti i analizirati. Time se preuzima kontrola nad vrlo važnim dijelom nastavnog procesa i povećava razina samopouzdanja, i kod učenika i kod nastavnika, a aktivnostima vezanim uz pristup analize i ispravljanja pogrešaka može se uspostaviti odnos njihova međusobnog povjerenja i poštovanja.

Literatura

- Allwright, Dick i Bailey, Katherine M. (1991). *Focus on the Language Learner*. Cambridge University Press.
- Burt, Marina i Kiparsky, Carol (1974). Global and local mistakes. U Schuman, John i Stenson, Nancy (ur.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Newbury House, 71–80.
- Corder, S. Pit (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 160–170.
- Corder, S. Pit (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147–59.
- Corder, S. Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- Corder, S. Pit (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8(4), 201–218.
- Corder, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dulay, Heidi, Burt Marina i Krashen, Stephen (1982). *Language two*. Oxford University.
- Edge, Julian (1989). *Mistakes and Correction*. Longman.
- Ellis, Nick C. (2017). Implicit and explicit knowledge about language. U Cenoz, Jasone i Gorter, Durk (ur.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing, 113–124.
- Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003). *The Study of Second Language Acquisition* (10. izdanje). Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, Rod i Barkhuizen, Gary (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Ferris, Dana (2003). *Response to Student Writing: Implications for second language students*. Lawrence Earlbaum Associates.
- Ferris, Dana (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2. izdanje). The University of Michigan Press.
- Gass, Susan i Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An introductory course* (3. izdanje). Routledge.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- Ho, Caroline Mei Lin (2005). *Exploring Errors in Grammar*. Longman.
- Jackson, Howard (1981). Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. U Fisiak, Jacek (ur.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Pergamon.
- James, Carl (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring error analysis*. Longman.
- James, Carl (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring error analysis*. (2. izdanje). Longman
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.

- Kleppin, Karin (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. U Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Cristian, Hufeisen, Britta i Riemer, Claudia (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. De Gruyter Mouton, 1060–1072.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lyster, Roy i Ranta, Leila (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Medved Krajnović, Marta (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam.
- Mifka-Profozić, Nadia (2013). *The Effectiveness of Corrective Feedback and the Role of Individual Differences in Language Learning*. Peter Lang.
- Pawlak, Mirosław (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Springer.
- Petrović, Elvira (1997). *Teorija nastave stranih jezika* (2. izdanje). Pedagoški fakultet Osijek.
- Richards, Jack C. (1984). A non-contrastive approach to error analysis, *English Language Teaching*, 25(3), 204–19.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 201–31.
- Selinker, Larry i Lakshmanan, Usha (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. U Gass, Susan i Selinker, Larry (ur.), *Language Transfer in Language Learning*. John Benjamins.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Fink.
- Sultana, Asifa (2009). Peer Correction in EFL Classrooms. *BRAC University Journal*, 6(1), 11–19.
- Touchie, Hanna Y. (1986). Second language learning errors their types, causes, and treatment. *JALT Journal*, 8(1), 75–80.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*. Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Vijeće Europe (2006). *Europski jezični portfolio*. Školska knjiga.
- Wulf, Herwig (2001). *Communicative Teacher Talk*. Max Hueber Verlag.

VREDNOVANJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Vesna Bagarić Medve i Ivana Škarica

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti ključne pojmove u vezi s vrednovanjem u nastavi stranih jezika
- obrazložiti sastavnice vrednovanja u nastavi stranih jezika
- navesti i objasniti vrste vrednovanja

1. Uvod

Svaki nastavni proces, pa tako i proces učenja stranog jezika u formalnom kontekstu, uključuje, uz poučavanje, i vrednovanje. No, za razliku od poučavanja, vrednovanje u nastavi stranih jezika postalo je važnijom temom u istraživanjima i raspravama u području primijenjene lingvistike tek od 1980-ih. Zanimanje za tu temu otvorilo je niz pitanja, od kojih su dva ključna – što i kako vrednovati u stranom jeziku. U odgovorima na ta pitanja predlagali su se novi pristupi i metode vrednovanja, a usporedno s njima uvodili su se novi pojmovi, redefinirali postojeći ili se za njih predlagali novi izrazi.

U ovom ćemo poglavlju dati pregled pojmova u području vrednovanja te objasniti osnovne vrste vrednovanja. Važno je istaknuti da ovo poglavlje stoji u uskoj vezi s poglavljem *Jezični ispiti u nastavi stranih jezika*, odnosno predstavlja opširniji uvod u navedeno poglavlje.

2. Vrednovanje i sastavnice vrednovanja

Vrednovanje (engl. *evaluation*, njem. *Evaluation*) je izraz koji se u hrvatskom jeziku pojavljuje učestalije od stranojezičnog izraza „evaluacija”. U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2021) (u daljnjem tekstu *Pravilnik o vrednovanju*) vrednovanje se definira kao „sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda”, odnosno kao prikupljanje informacija o „znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima” (čl. 2, st. 1). U kontekstu nastave stranih jezika, oba se izraza – vrednovanje i evaluacija – u pravilu, upotrebljavaju u značenju davanja suda o jezičnim znanjima i sposobnostima učenika, ali podrazumijevaju i praćenje razvoja i napretka učenika u učenju jezika u odnosu na ciljeve i ishode učenja određenog nastavnog programa. U literaturi na stranom jeziku, osobito engleskom, pojam „vrednovanje” često se upotrebljava sinonimno s pojmovima procjenjivanje, ali i ispitivanje/testiranje. No,

Brown i Abeywickrama (2018) smatraju „vrednovanje” nadređenim pojmom jer vrednovanje pretpostavlja interpretaciju informacija koje pružaju različiti oblici ispitivanja, mjerenja i procjenjivanja, a ta je interpretacija važna za donošenje odluka, ne samo u nastavnom procesu nego i u širem odgojno-obrazovnom kontekstu. I prema *Pravilniku o vrednovanju* (2021) vrednovanje se smatra nadređenim pojmom, dok većina pojmova koje ćemo objasniti u nastavku (provjeravanje, praćenje, procjenjivanje, mjerenje, ispitivanje/testiranje, ocjenjivanje) čine njegove sastavnice koje se, kao što smo već spomenuli, zbog njihove povezanosti u praksi često zamjenjuju s pojmom „vrednovanje”.

Prema *Pravilniku o vrednovanju* (2021) **praćenje** se odnosi na „sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima” (čl. 2, st. 2).

Provjeravanje se *Pravilnikom o vrednovanju* (2021) određuje kao „procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnom predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine” (čl. 2, st. 3). Iz navedenog proizlazi da provjeravanje ne uključuje samo kontrolu razine jezičnih znanja i sposobnosti učenika nego i kontrolu kvalitete nastavnog rada općenito. U literaturi o vrednovanju na stranom jeziku značenje pojmova „provjeravanje” i „praćenje” uglavnom je sadržano u pojmu „vrednovanje” i rjeđe se upotrebljavaju.

Pojam „**ispitivanje**” (engl. *testing*, njem. *Prüfen*) u stručnoj se literaturi, ali i nastavnoj praksi, često poistovjećuje s pojmom „**testiranje**” (engl. *testing*, njem. *Testen*), iako se ne radi o potpuno identičnim pojmovima. Primjerice, u kontekstu pristupanja postupku stjecanja određenog certifikata (npr. TOEFL, Deutsches Sprachdiplom i sl.) češće se govori o ispitu i ispitivanju (usp. Grotjahn i Kleppin 2017). U nastavnoj se praksi, međutim, sinonimno upotrebljavaju oba pojma, iako se pojam „testiranje” ponekad više veže uz primjenu raznih vrsta pismenih zadataka, pa ćemo tako u literaturi naići na izraze pismeni „ispit” ili „test”, dok je primjerice učestalija uporaba izraza „ispit” u vezi s usmenim ispitivanjem. Općenito govoreći, ispitivanje se odnosi na metodu mjerenja jezičnih znanja i sposobnosti učenika. To znači da ispitivanje uključuje primjenu određenih instrumenata (npr. ispitni zadaci), tehnika i postupaka (npr. individualno ispitivanje, ispitivanje u paru) sa svrhom stjecanja uvida u razinu ostvarenosti obrazovnih ishoda.

Procjenjivanje (engl. *assessment*, njem. *Beurteilen/Bewerten*) je pojam kojim se označava procjena, odnosno davanje suda o razini ili rasponu jezičnih znanja i sposobnosti učenika, i to ne na temelju „unaprijednih očekivanja, nego se procjenjuje kako i koliko [učenik] zna” (Jelaska i Cvikić 2008: 124). Brown i Abeywickrama (2018: 3) naglašavaju da je procjenjivanje kontinuirani proces koji uključuje široku paletu metoda, odnosno da se u tom procesu sud ne donosi samo na temelju određenih kvantitativnih nego i kvalitativnih pokazatelja jezičnih kompetencija učenika. Iz načina na koji se

definira pojam „procjenjivanje” ne čudi njegova česta sinonimna uporaba s pojmom „vrednovanje”. No, pojam „procjenjivanje” rabi se vrlo često u užem smislu kao procjena razine jezičnih znanja i sposobnosti učenika pomoću ljestvica ili rubrika. Rezultat toga postupka ne smatra se u punoj mjeri objektivnim jer je takav proces procjenjivanja podložan djelovanju raznih čimbenika (npr. stavova nastavnika, njegova emocionalnog stanja u trenutku procjenjivanja, njegove interpretacije kriterija i opisnika kriterija, vremena i mjesta procjenjivanja itd.) koji mogu utjecati na rezultat procjene, odnosno davanja suda. S druge strane, procjenjivanje pomoću kvalitativnih opisa jezične izvedbe uzima u obzir uvjete stjecanja znanja i sposobnosti te omogućuje nastavniku pružanje jasne, temeljite i individualizirane povratne informacije učeniku.

Mjerenje (engl. *measurement*, njem. *Messen*) se odnosi na proces kvantificiranja razine jezičnih znanja i sposobnosti učenika prema eksplicitno određenim postupcima ili pravilima, odnosno na iskazivanje jezične razine određenim numeričkim vrijednostima, primjerice brojem bodova u zadacima višestrukog izbora. Prednost je mjerenja viša razina objektivnosti, a nedostatak toga što brojevi ne odražavaju sve nijanse jezične izvedbe učenika.

Kao sastavnica vrednovanja u literaturi se navodi i ocjenjivanje. **Ocjenjivanje** (engl. *grading/marking*, njem. *Benoten*) se *Pravilnikom o vrednovanju* (2021) opisuje kao „pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada” (čl. 2., st. 4). Iz takvog određenja proizlazi da se ocjenjivanje odnosi na proces davanja same ocjene. Dakle, može se reći da ocjenjivanje čini završni korak u procesu vrednovanja u nastavi stranih jezika.

S obzirom na značenjsku isprepletenost navedenih pojmova, u ovom ćemo se poglavlju uglavnom koristiti pojmom vrednovanje, kao nadređenim pojmom, te pojmovima ispitivanje, procjenjivanje i ocjenjivanje zbog učestalije uporabe tih pojmova u literaturi o vrednovanju u nastavi stranih jezika.

3. Vrste vrednovanja

Vrste vrednovanja, od kojih se neke ponekad nazivaju i oblicima ili pristupima vrednovanju, proizlaze uglavnom iz odgovora na pitanja tko, s kojom svrhom, kada i kako provodi vrednovanje. U preglednoj stručnoj literaturi (usp. npr. Brown i Abeywickrama 2018, Fulcher 2010, Grotjahn i Kleppin 2017, Hinger i Stadler 2018) tako se najčešće pojavljuju podjele na vanjsko i unutarnje vrednovanje, standardizirano ili formalno i nestandardizirano ili neformalno vrednovanje, kriterijsko i normativno vrednovanje, sumativno i formativno vrednovanje, a u vezi s potonjim vrstama i dijagnostičko vrednovanje, vrednovanje naučenog, vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje¹, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje te dinamično vrednovanje.

1 Vrednovanje naučenog, vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje sustavno je i pregledno pojašnjeno u dokumentu Ministarstva znanosti i obrazovanja pod nazivom *Smjernice za vrednovanje procesa*

Vanjsko vrednovanje (engl. *external assessment/evaluation*, njem. *externe Beurteilung/Evaluation*) je oblik vrednovanja koji osmišljavaju, planiraju i provode posebne ustanove kao što je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja u Hrvatskoj. Te su ustanove specijalizirane za izradu, provedbu i analizu standardiziranih ili formalnih ispita (v. poglavlje *Jezični ispiti u nastavi stranih jezika*). Vanjskim se vrednovanjem stječe uvid u razinu ostvarenosti odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka određene obrazovne ustanove, obrazovnih ishoda određenih nastavnih predmeta na određenim razinama obrazovanja kao i uvid u čimbenike koji mogu utjecati na njihovo ostvarivanje. U vezi s potonjim, predmet vanjskog vrednovanja mogu biti i nastavni programi, nastavni materijali, uvjeti i načini izvedbe nastave, kompetencije nastavnika itd. **Unutarnjim vrednovanjem** (engl. *internal assessment/evaluation*, njem. *interne Beurteilung/Evaluation*) ili školskim vrednovanjem, koje provode same obrazovne institucije, odnosno nastavnici, stječe se uvid u sam proces učenja i poučavanja u određenom nastavnom predmetu te rezultate toga procesa, tj. postignuća učenika u razvoju jezičnih znanja i sposobnosti. Obilježje je unutarnjeg vrednovanja primjena nestandardiziranih ili neformalnih ispita, tj. ispita koje izrađuju sami nastavnici ili autori raznih udžbenika i priručnika. U određenim slučajevima nastavnici provode i standardizirane ispite koje je izradio određeni ispitni centar. Takvo kombiniranje obilježja unutarnjeg i vanjskog vrednovanja naziva se **hibridnim vrednovanjem** (engl. *hybrid assessment*).

Standardizirano vrednovanje (engl. *standardized assessment*) odnosi se na formalni oblik vrednovanja, pa je stoga poznato i pod nazivom **formalno vrednovanje** (engl. *formal assessment*, njem. *formelle Evaluation*). Za tu je vrstu vrednovanja karakteristično da se, u vremenskom i organizacijskom pogledu, provodi planski i sustavno, pomoću metrijski provjerenih instrumenata i razrađenih okvira za procjenjivanje i tumačenje rezultata. Kao takvo ono pruža svim sudionicima u procesu vrednovanja – učenicima, nastavnicima, roditeljima, te obrazovnim i znanstvenim ustanovama – uvid u stečena jezična znanja i sposobnosti na kraju određenih obrazovnih razdoblja. **Nestandardizirano vrednovanje** (engl. *non-standardized assessment*) ili **neformalno vrednovanje** (engl. *informal assessment*, njem. *informelle Evaluation*) nije vremenski određeno ili ograničeno, nego je stalni, sastavni dio procesa poučavanja određene skupine učenika. Zbog toga se na tu vrstu vrednovanja često upućuje izrazom vrednovanje u razredu (engl. *classroom-based assessment*). Za razliku od standardiziranog vrednovanja, nestandardizirano vrednovanje ima izrazito naglašenu pedagošku notu.

Normativnim vrednovanjem (engl. *norm-referenced assessment*, njem. *normorientierte/bezugsgruppenorientierte Evaluation/Beurteilung*) opisuje se procjena učenikovih

i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, koji je izrađen u okviru projekta „Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme“, <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja-2019/Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf> (20. 2. 2021).

postignuća u usporedbi s postignućima drugih učenika (npr. učenika iz njegova razreda ili nekog drugog, paralelnog razreda). Drugim riječima, rezultat na ispitu jednog učenika dobiva značenje tek u usporedbi s rezultatima drugih učenika. Kao nedostatak ovakvog vrednovanja navodi se činjenica da na ishod vrednovanja postignuća određenog učenika pozitivno ili negativno utječe razina postignuća skupine ili težina ispitnih zadataka za tog učenika. Stoga, da bi se dobio uvid u stvarnu razinu i kvalitetu učeničkih postignuća preporuča se (dodatno) provesti **kriterijsko vrednovanje** (engl. *criterion-referenced assessment*, njem. *kriteriumsorientierte/kriteriale Evaluation/Beurteilung*) u kojem se procjena razine postignuća učenika provodi s obzirom na kriterije vrednovanja. Takvo je vrednovanje jasnije učenicima i njihovim roditeljima i pruža bolju povratnu informaciju, a zbog toga što se s kriterijima vrednovanja učenici upoznaju unaprijed, pa čak i sudjeluju u njihovu određivanju i opisivanju (u slučaju nestandardiziranog vrednovanja), kriterijsko vrednovanje može za učenike biti motivirajući čimbenik u učenju jer im razjašnjava očekivanja i mogu se bolje pripremiti na njih. Ujedno, takvim vrednovanjem učenici uče kako vrednovati, tj. primjenjivati kriterije u procesu vrednovanja. Kao što smo već spomenuli, u procjeni učeničkih postignuća često se kombinira kriterijsko s normativnim vrednovanjem, i to ne samo u nestandardiziranom nego i u standardiziranom vrednovanju.

Sumativno vrednovanje (engl. *summative assessment*, njem. *summative Evaluation/Beurteilung*) provodi se sa svrhom procjene učeničkih postignuća na kraju određenog nastavnog ciklusa (npr. na kraju polugodišta, na kraju nastavne godine). Obilježje mu je usmjerenost na ishod učenja, a povezuje se najčešće s funkcijom davanja ocjene, selekcijskom funkcijom (npr. na prijemnim ispitima za studij) ili funkcijom usmjeravanja (npr. u vezi s daljnjim učenjem ili školovanjem) (usp. Grotjahn i Kleppin 2017). Može se provoditi kao normativno ili kriterijsko vrednovanje, a češće je prisutno u obliku vanjskog i standardiziranog nego unutarnjeg i nestandardiziranog vrednovanja.

U literaturi se ponekad kao vrsta vrednovanja spominje i **kontinuirano vrednovanje** (engl. *continuous assessment*) koje je po svojoj prirodi sumativno, ali se ne provodi samo jednim završnim ispitivanjem na kraju određenog obrazovnog razdoblja, nego se provodi redovito tijekom obrazovnog razdoblja kraćim oblicima ispitivanja (npr. nakon svake obrađene lekcije) koja imaju funkciju davanja ocjene.

Obilježjima sumativnog vrednovanja opisuje se i **vrednovanje naučenog** (engl. *assessment of learning*, njem. *Evaluation des Lernerfolgs/Beurteilung des Gelernten*) pod kojim se također podrazumijeva procjena razine jezičnih znanja i sposobnosti učenika u određenim točkama procesa učenja i poučavanja.

U vezi s obilježjima sumativnog vrednovanja dovodi se i **dijagnostičko vrednovanje** (engl. *diagnostic assessment*, njem. *diagnostische Evaluation/Beurteilung*) koje se provodi s istom svrhom kao i sumativno vrednovanje, ali prije početka procesa učenja i poučavanja (npr. na početku školske godine ili prije početka obrade nove nastavne cje-

line). Informacije prikupljene dijagnostičkim vrednovanjem pomažu nastavniku u planiranju i prilagođavanju učenja i poučavanja stvarnoj razini učeničkih jezičnih znanja i sposobnosti.

Formativno se vrednovanje (engl. *formative assessment*, njem. *formative Evaluation/ Beurteilung*) provodi kontinuirano tijekom nastavnog procesa. Svrha mu je prikupiti informacije o napredovanju učenika u postizanju obrazovnih ishoda koje, s jedne strane, nastavniku daju uvid u postojeće stanje u vezi s razinom ovladanosti obrađenog jezičnog sadržaja, a s druge strane pomažu učeniku da promišlja o svojem napredovanju i potencijalnim problemima te načinima kako ih riješiti i unaprijediti svoje učenje. Iz navedenog proizlazi da formativno vrednovanje oblikuje, potiče i usmjerava daljnji proces učenja i poučavanja prema krajnjem obrazovnom ishodu. Za razliku od sumativnog vrednovanja, formativno vrednovanje nema funkciju davanja ocjene.

U biti, svaka vrsta vrednovanja u okviru kojeg se prati proces učenja formativno je vrednovanje, pa stoga u uskoj vezi s formativnim vrednovanjem stoje vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje te dinamično vrednovanje.

Značajan prinos teorijskim i empirijskim spoznajama o vrijednosti formativnog vrednovanja u jezičnom vrednovanju dali su Black i sur. (2003), pokrenuvši pokret „Vrednovanje za učenje”. **Vrednovanje za učenje** (engl. *assessment for learning*, njem. *Evaluation im Dienste des Lernens/Beurteilung für den Lernprozess*) odvija se za vrijeme procesa učenja i poučavanja, a glavna mu je svrha unaprijediti buduće učenje i poučavanje na način da se tijekom procesa učenja i poučavanja, ponajviše sustavnim promatranjem, prikupi široki spektar informacija (npr. o znanjima, sposobnostima, iskustvima učenika, njihovu pogrešnom razumijevanju ili usvojenosti sadržaja, njihovim potrebama i motivaciji, stilovima i strategijama učenja itd.). Sve to omogućuje nastavniku da bolje planira nastavni proces, izabere i provede aktivnosti koje će pravilno usmjeriti i poboljšati proces učenja, a učenicima da preko opisne povratne informacije o provedenim aktivnostima, vježbama i zadacima uvide kako otkloniti manjkavosti u svojim jezičnim znanjima i sposobnostima i kako olakšati i unaprijediti svoje učenje postavljanjem odgovarajućih ciljeva učenja i primjenom učinkovitih strategija. Učenik time ujedno razvija reflektivni pristup učenju, svoje samopouzdanje i motivaciju za učenje. U ovakvom se vrednovanju više primjenjuje kriterijsko vrednovanje koje, međutim, nije popraćeno ocjenom, nego omogućuje i olakšava prepoznavanje individualnih potreba učenika u određenom trenutku i adekvatno odgovaranje na njih u procesu učenja. Zbog svoje transparentnosti, takvo vrednovanje olakšava roditeljima razumijevanje procesa učenja i poučavanja jezika i jezičnog razvoja svoje djece te pružanje podrške u postizanju ciljanih obrazovnih ishoda u nastavi stranih jezika.

Vrednovanje kao učenje (engl. *assessment as learning*, njem. *Evaluation im Dienste der Verbesserung des Lernprozesses/Beurteilung als Lernen*) je, kao što sam izraz govo-

ri, vrednovanje kojem je svrha učenje, odnosno praćenje učenja, razumijevanje učenja i unaprjeđenje učenja, pa se, stoga, takvim vrednovanjem potiče aktivno sudjelovanje učenika u vrednovanju. U takvom vrednovanju ključnu ulogu imaju **samovrednovanje** (engl. *self-assessment*, njem. *Selbstevaluation/Selbstbeurteilung*) i **vršnjačko vrednovanje** (engl. *peer-assessment*, njem. *Beurteilung durch MitschülerInnen*) koje mogu inicirati nastavnik ili sami učenici. Samovrednovanje se obično odvija pomoću određenih obrazaca za samovrednovanje (npr. poput onih koje nalazimo u Europskom jezičnom portfoliju), a u vršnjačkom si vrednovanju učenici međusobno pomažu u procjeni svojih jezičnih znanja i sposobnosti. Rezultati samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, pružaju učenicima, ali i nastavnicima (osobito u slučaju povučених učenika koji se slabije uključuju u govorne aktivnosti), informacije o učeničkim trenutačnim jezičnim znanjima i sposobnostima koje pomažu oblikovati daljnji proces učenja. Tim se vrstama vrednovanja, osobito samovrednovanjem, potiče aktiviranje metakognitivnih procesa koji učenicima omogućuju da promišljaju o svojim rezultatima i načinu učenja, da osvijeste svoj proces učenja. Dok sami ne razviju sposobnost refleksivnog učenja potaknutog vrednovanjem, nastavnik ih u tome vodi na način da ih uključi u odluke o vrednovanju, u sam postupak vrednovanja te u postavljanje ciljeva i određivanje načina daljnjeg učenja nakon vrednovanja. Ovakvim se pristupom vrednovanju potiče suradnički odnos između nastavnika i učenika u procesu vrednovanja, razvija samostalnost učenika, analitičko i kritičko promišljanje, samoregulirano učenje te osjećaj samopouzdanja, ali i odgovornosti za vlastiti napredak u učenju.

Kao što smo već naglasili, formativno vrednovanje nalazi se i u korijenu tzv. **dinamičnog vrednovanja** (engl. *dynamic assessment*, njem. *dynamisches Testen und Bewerten*) koje se razlikuje od vrednovanja kao učenja po tome što se učenika ne upozna ne nužno s krajnjim rezultatom učenja, nego ga se u vidu posredničkog djelovanja nastavnika tijekom procesa vrednovanja upozorava na prazninu u usvajanju jezičnih oblika, čime se kod učenika potiče opažanje (usp. Lantolf i Poehner 2011). Time se u procesu vrednovanja u obzir uzima i dinamičnost kao obilježje razvoja međujezika tijekom kojeg dolazi do regresija, prestrukturiranja sustava i fosilizacija. Zagovornici dinamičnog vrednovanja (npr. Antón 2012, Davin i Herazo 2020, Poehner 2008;) polaze od pojavnosti koju je ruski psiholog i psiholingvist Lev Vigotski nazvao **područjem približnog razvoja** (engl. *zone of proximal development*, njem. *Zone der nächsten Entwicklung*) kojim, u svojoj sociokulturnoj teoriji razvoja, opisuje područje razlike između sadašnje razine kognitivnog razvoja djeteta i njegove potencijalne razvojne razine. Da bi uspješno dosegao tu razinu djetetu je potrebna i korisna pomoć odraslih koju dobiva u relevantnim društvenim i kulturnim interakcijama (v. poglavlje *Glottodidaktika kao znanstvena disciplina*). U kontekstu vrednovanja to znači da je u procesu vrednovanja potrebno iskoristiti potencijal koji se krije u zoni približnog razvoja na način da se vrednovanje integrira s učenjem i poučavanjem, primjerice na način da se povratna informacija u vidu dijaloške i suradničke interakcije između nastavnika i učenika pruža sa svrhom pomoći tijekom procesa formativnog vrednovanja, a ne u nastavku na ispitivanje i procjenjivanje postignuća.

Budući da je takva vrsta vrednovanja zahtjevnija od vrednovanja naučenog, Hinger i Stadler (2018: 178–179) dali su nekoliko preporuka za „pripremu primjene dinamičnog vrednovanja u nastavi stranih jezika”, a koje uključuju sljedeće: učenicima dati i pojasniti rubrike ili ljestvice za procjenjivanje prije samog ocjenjivanja, učenicima češće pružati individualnu i diferenciranu povratnu informaciju, učenike upoznati sa samovrednovanjem, učenike staviti u situaciju da primjenjuju vršnjačko vrednovanje, učenicima objasniti koje su ishode učenja već ostvarili i što još mogu učiniti i na koji način da dosegnu očekivanu razinu jezičnih znanja i sposobnosti. Potonje je i ključna odlika vrednovanja u razrednoj sredini (Turner 2012: 73).

4. Zaključak

Vrednovanje je vrlo važan, ali složen segment učenja i poučavanja bilo kojeg nastavnog predmeta, a osobito stranog jezika koji nije samo cilj nego i sredstvo učenja i poučavanja. Vrednovanje se može provoditi na razne načine. U nastavi stranih jezika dominiraju dvije opće vrste vrednovanja – formativno i sumativno vrednovanje. Formativno vrednovanje u svim oblicima, pa tako i u obliku dinamičnog vrednovanja, zbog toga što nije jednokratno nego višekratno, daje cjelovitiji uvid u razvoj i stanje učeničkih jezičnih znanja i sposobnosti te bi trebalo biti više zastupljeno u nastavi stranih jezika. No važnu ulogu u cjelovitom vrednovanju ima i sumativno vrednovanje temeljeno na razvoju i primjeni jezičnih ispita (više o tome u poglavlju *Jezični ispiti u nastavi stranih jezika*). Budući da nikada nije moguće ispitati apsolutno sve što se poučava jer onda ne bi ostalo vremena za poučavanje, vrednovanje, kao i poučavanje, zahtijeva pažljivo planiranje i donošenje odluka o tome što će se ispitivati te koji aspekti jezičnih znanja i sposobnosti zahtijevaju sumativno vrednovanje, a koje bi bilo bolje vrednovati primjenom raznih oblika formativnog vrednovanja koje ima mnoge prednosti kada je u pitanju praćenje učenikova napretka i vođenje učenika prema ostvarivanju obrazovnih ishoda. Formativno se vrednovanje posebno potiče u poučavanju učenika rane školske dobi. S obzirom na to da se radi o skupini učenika koji imaju određena posebna obilježja, dodatna pojašnjenja njihova vrednovanja u stranom jeziku s puno primjera mogu se naći u, primjerice, Ioannou-Georgiou i Pavlou (2003) i McKay (2006).

Literatura

- Antón, Marta (2012). Dynamic assessment. U Fulcher, Glenn i Davidson, Fred (ur.), *The Routledge Handbook of Language Testing*. Routledge, 106–119.
- Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clara, Marshall, Bethan i William Dylan (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Open University Press.
- Brown, Douglas H. i Abeywickrama, Priyanvada (2018). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices* (3. izdanje). Pearson.
- Davin, Kristin J. i Herazo, José David (2020). Reconceptualizing classroom dynamic assessment: Lessons from teacher practice. U Poehner, Matthew E. i Inbar-Lourie, Ofra (ur.), *Toward a*

- Reconceptualization of Second Language Classroom Assessment. Praxis and Researcher-teacher Partnership.* Springer, 197-217.
- Fulcher, Glenn (2010). *Practical Language Testing.* Hodder Education.
- Grotjahn, Rüdiger i Kleppin, Karin (2017). *Prüfen, Testen, Evaluieren.* Ernst Klett Sprachen.
- Hinger, Barbara i Stadler, Wolfgang (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung.* Narr Studienbücher.
- Ioannou-Georgiou, Sophie i Pavlou, Pavlos (2003). *Assessing Young Learners.* Oxford University Press.
- Jelaska, Zrinka i Cvikić, Lidija (2008). Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(5), 115-125.
- Lantolf, James P. i Poehner, Matthew E. (2011). *Dynamic Assessment in the Foreign Language Classroom: A Teacher's Guide* (2. izdanje) Calper Publications.
- McKay, Penny (2003). *Assessing Young Language Learners.* Cambridge University Press.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (urednički pročišćeni tekst) (NN 112/2010, 82/19, 43/20 i 100/21) http://www.propisi.hr/files/file/1_Propisi/2010-2019/2010/p2010-112-2973c03_PRO-LT.pdf (10. 02. 2022.).
- Poehner, Matthew E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development.* Springer.
- Turner, Carolyn E. (2012). Classroom assessment. U Fulcher, Glenn i Davidson, Fred (ur.), *The Routledge Handbook of Language Testing.* Routledge, 65-78.

JEZIČNI ISPITI U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Vesna Bagarić Medve

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- opisati vrste i razvoj jezičnih ispita
- objasniti način izrade i provedbe zadataka za provjeru razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem, govorenja i pisanja te raznih aspekata jezičnih znanja
- objasniti način procjenjivanja i ocjenjivanja jezičnih znanja i sposobnosti ispitanika/učenika
- objasniti analizu ispita i zadataka

1. Uvod

S relativno brzim razvojem spoznaja o vrednovanju u stranom jeziku, početkom ovog stoljeća nametnulo se i pitanje u kojoj su mjeri nastavnici upoznati s njima i njihovom primjenom u nastavi stranih jezika, odnosno u kojoj mjeri nastavnici posjeduju i razvijaju **kompetencije za vrednovanje** (engl. *assessment literacy*, njem. *Bewertungskompetenz*) (usp. Brindley 2001b, Davies 2008, DeLuca i Klinger 2010, Fulcher 2012, Taylor 2009, Vogt i Tsagari 2014). Većina spomenutih autora pod tim pojmom podrazumijeva kombinaciju širokog spektra znanja, sposobnosti i vještina koje se odnose na svrhu i ciljeve vrednovanja u okviru određenog obrazovnog konteksta, proces izrade ispita, izbor prikladnih metoda i izradu odgovarajućih instrumenata procjenjivanja i ocjenjivanja, postupak provedbe i metode (kritičke) analize i interpretacije rezultata ispita kao i izvještavanje o njima, ali i temeljna načela koja osiguravaju kvalitetu cjelovitog procesa i ishoda ispitivanja te povijesni tijek razvoja spoznaja o ispitivanju i procjenjivanju kako bi se razumjela uloga jezičnih ispita kao i vrednovanja općenito te utjecaj vrednovanja na pojedinca, institucije i društvo.

U ovom ćemo se poglavlju baviti sastavnicama nastavničkih kompetencija za vrednovanje koje se odnose, prije svega, na ispitivanje, procjenjivanje i ocjenjivanje. Započet ćemo s kraćim osvrtom na povijest jezičnog ispitivanja, a zatim relativno detaljno objasniti proces razvoja jezičnih ispita s posebnim naglaskom na izradu zadatka za ispitivanje jezičnih vještina i jezičnih znanja. Poglavlje ćemo zaokružiti osvrtom na ocjenjivanje i analizu jezičnih ispita.

2. Povijesni pregled

U povijesti jezičnog ispitivanja (engl. *language testing*, njem. *Sprachtesten*) razlikuje se nekoliko razdoblja koja se preklapaju s promjenama u razumijevanju prirode jezika,

toga kako se jezik usvaja, upotrebljava i poučava (usp. Ingram 1985, Spolsky 1995, 2017, Weir 1990). U prvom, **tradicionalnom ili predznanstvenom** razdoblju, koje je trajalo do sredine 20. stoljeća, jezični su se ispiti temeljili na mjerenju gramatičkog znanja i sposobnosti prevođenja. S pojavom biheviorističkih teorija jezičnog učenja i strukturalističkih lingvističkih teorija započelo je **psihometrijsko-strukturalno ili znanstveno** razdoblje u kojem su se autori ispita usredotočili na individualne jezične elemente poput fonoloških, gramatičkih i leksičkih, ponajviše stoga što se vjerovalo da je znanje pojedinih elemenata jednako ukupnom znanju jezika. Atomistički način gledanja na jezik odgovarao je psihometrijskim metodama koje su se primjenjivale i dominirale jezičnim ispitivanjem u tom razdoblju. **Integrativno-sociolingvističko** razdoblje jezičnog ispitivanja, koje je uslijedilo u 1970-im, obilježila je spoznaja o međudodnosu i međuzavisnosti elemenata jezika i svakog posebnog elementa s lingvističkim i nelingvističkim kontekstom. U skladu s tvrdnjom da je komunikacijska kompetencija unitarna, tj. da se sastoji od jednog globalnog elementa (usp. Oller 1979), te se kao takva ne može ispitati kao odvojeni niz znanja i sposobnosti, u tom su razdoblju postali popularni integrativni testovi poput diktata i *cloze* testa. Istovremeno se, međutim, naglašavala i važnost autentične komunikacije, pa se ubrzo, već krajem 1970-ih naglasak prenio na ispitivanje jezičnog ponašanja ispitanika/učenika u stvarnim ili, barem, približno stvarnim situacijama jezične uporabe. Zbog usredotočenja na sve komunikacijske vještine, na ono što ispitanik/učenik može napraviti s jezikom u autentičnoj jezičnoj uporabi, na zadatke koje može izvršiti i kako ih može izvršiti, Ingram (1985) je to četvrto razdoblje u jezičnom ispitivanju nazvao **bihevioralnim ili autentičnim pristupom**. Primjena komunikacijskih ispita – ispita kvalitete ispitanikove/učenicove jezične izvedbe, a ne kvantitete, tj. broja točno riješenih zadataka u ispitu ključna je značajka tog razdoblja, razdoblja koje traje i danas, i koje je poznatije pod nazivom **komunikacijsko jezično ispitivanje**. Prema Brown i Abeywickrama (2018) pravi je početak tog razdoblja označila pojava teorijskog okvira komunikacijske kompetencije koji su predložili Canale i Swain (1980) i Canale (1983), a čija je svrha bila, između ostalog, potaknuti izradu komunikacijskih jezičnih zadataka u kojima bi se performansa, tj. jezična izvedba ispitanika/učenika podudarala s jezičnom uporabom u stvarnoj komunikacijskoj situaciji. Izrada takvih, autentičnih zadataka, odnosno zadataka koji odgovaraju određenoj ciljanoj jezičnoj uporabi, postao je pravi izazov autorima zadataka. Danas takvi zadaci najvećim dijelom odgovaraju poluotvorenim i otvorenim tipovima zadataka (npr. prošireni odgovor, intervju, rasprava, pričanje priče, vođeni sastavak, odgovor na mail, esej i sl.) kojima se ispituje i procjenjuje usmena i pismena jezična proizvodnja ispitanika/učenika, često u kombinaciji sa slušanjem ili čitanjem. Zbog najnovijih tendencija u primjeni takvih zadataka, na današnje se razdoblje u jezičnom ispitivanju referira i u smislu **procjenjivanja temeljenog na performans** (engl. *performance-based assessment*, *performance assessment*) (Norris i sur. 1998) ili, specifičnije, procjenjivanja jezične performanse na temelju zadataka (engl. *task-based language performance assessment*) (Bachman 2002), a ono bi trebalo imati sljedeća obilježja (usp. Norris i sur. 1998: 9):

1. Zadaci se trebaju temeljiti na analizi potreba ispitanika/učenika, biti autentični (odražavati jezičnu uporabu u stvarnim komunikacijskim situacijama), poticati ispitanike/učenike na interakciju, biti kontekstualizirani i kompleksni, integrirati vještine i sadržaj ispitivanja, biti prikladni u smislu njihova broja, vremena koje je potrebno za njihovo izvršenje i, općenito, učestalosti jezičnog ispitivanja, te u skladu sa zadacima s kojima su se ispitanici upoznali tijekom nastavnog procesa.
2. Prikladnost procjenjivača, u smislu da ih je dovoljan broj, da su stručni, upoznati s ljestvicom za procjenjivanje i obučeni za njezinu uporabu.
3. Prikladnost ljestvica za procjenjivanje, a to znači da sadrži kategorije koje proizlaze iz teorijskih postavki o učenju jezika i jezičnog razvoja, da su te kategorije dobro opisane i da su u skladu sa standardima koji su ispitanicima jasni.
4. Kombinacija s drugim metodama, kao što su, na primjer, stvaranje portfolija, vođenje dnevnika, promatranje, provedba intervjua i rasprava, samoprocjenjivanje i vršnjačko procjenjivanje i druge alternativne metode, a radi povećanja pouzdanosti i valjanosti odluka koje će proizaći iz rezultata ispitivanja.

Kao primarnu prednost takvog ispitivanja i procjenjivanja, Brown i Abeywickrama (2018: 18) ističu višu sadržajnu valjanost ispita. No, razvoj i provedba ispita u pristupu procjenjivanja temeljenog na performansu izuzetno su složeni i vremenski zahtjevni, što sa sobom povlači i visoke financijske troškove. K tome, postoji problem i s repliciranjem kontekstualno specifičnih zadataka na način da se osigura dosljednost u ispitivanju (usp. Wigglesworth i Frost 2017).

3. Vrste jezičnih ispita

U literaturi iz područja jezičnog ispitivanja predstavljaju se različite klasifikacije jezičnih ispita. U ovom ćemo odjeljku predstaviti neke od njih.

S obzirom na način razvoja, provedbe, procjenjivanje, analizu i interpretaciju rezultata ispita razlikujemo standardizirane od nestandardiziranih ispita. **Standardizirani ispiti** (engl. *standardized tests*, njem. *standardisierte Tests*) razvijaju se u skladu s određenim standardima koji su po svojoj prirodi dvojaki – odnose se na sadržaj ispita i metodologiju izrade ispita. Sadržaj standardiziranog ispita izvodi se iz određenog teorijskog modela komunikacijske kompetencije ili iz bihevioralnih ljestvica komunikacijske kompetencije koje sadrže, primjerice, dokumenti na internacionalnoj razini poput *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005) (u daljnjem tekstu ZEROJ) i njegove dopune *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors* (2020), a koji su danas općeprihvaćeni u europskom obrazovnom kontekstu na svim razinama obrazovanja. I nacionalni kurikuli te nastavni planovi i programi na nacionalnoj razini, koji su uglavnom koncipirani kao standard, često čine polazište za

određivanje obrazovnih ishoda koji će se ispitivati standardiziranim ispitom. Metodologija izrade standardiziranog ispita uključuje niz koraka i postupaka koji su vrlo temeljito i zorno opisani u literaturi (usp. Bachman i Palmer 1996: 87), a njihov je izuzetno važan dio višekratna provjera kvalitete ispita prema brojnim znanstveno utemeljenim načelima ispitivanja (v. odjeljak 4.3.4). U tome leži jedna vrlo važna pozitivna strana standardiziranih ispita, a to je da su, u najvećoj mogućoj mjeri, valjani, pouzdani, objektivni i praktični (Brown i Abeywickrama 2018). Što se višeg stupnja objektivnosti i praktičnosti u provedbi i analizi standardiziranih ispita tiče, on se, između ostalog, osigurava određenim vrstama zadataka kao što su zadaci alternativnog ili višestrukog izbora te zadaci dopunjavanja, koji i prevladavaju u standardiziranim ispitima.

Provedba standardiziranih ispita odvija se prema unaprijed utvrđenim pravilima kojima se određuje vrijeme, mjesto i način provedbe ispita. Načini procjenjivanja i ocjenjivanja, analize i interpretacije rezultata standardiziranih ispita također su unaprijed poznati pristupnicima i svim drugim dionicima u procesu ispitivanja.

Kao što je već navedeno u poglavlju *Vrednovanje u nastavi stranih jezika*, za standardizirane je ispite karakteristično normativno, kriterijsko te sumativno vrednovanje. Naime, standardiziranim se ispitima općenito ispituje u kojoj su mjeri ispitanici ovladali jezičnim znanjima i sposobnostima na određenoj razini koja se od objavljivanja ZEROJ-a najčešće određuje kao jedna od jezičnih razina opisanih u tom dokumentu. S obzirom na tu činjenicu, svrha s kojom se provode standardizirani ispiti može biti vrlo različita: od ispitivanja razine postignuća učenika do vrednovanja rada obrazovnih ustanova. Iz navedenog proizlazi da standardiziranim ispitima mogu pristupiti ispitanici neovisno o vrsti njihova prethodnog obrazovanja, a u slučaju međunarodnih standardiziranih ispita, i iz različitih država. Drugim riječima, standardizirani se ispiti ne razvijaju za određenu skupinu učenika iz određene obrazovne ustanove, već za sve učenike koji su na onoj jezičnoj razini za koju je razvijen standardizirani ispit.

Uz standardizirane se ispite obično vezuje sintagma „**ispiti visokog rizika**” (engl., njem. *high-stakes tests*, njem. *Tests mit hohen Einsätzen*), zbog čega su podložni čestim kritičkim osvrtima. Izdvojit ćemo neke od njih:

- s obzirom na to da napredovanje na obrazovnoj vertikali može ovisiti o uspjehu na jednom standardiziranom ispitu, ispitanici, ali i svi drugi sudionici u procesu ispitivanja, pristupaju mu pod velikim pritiskom i s osjećajem anksioznosti (Huhta i sur. 2006, Lin 2002)
- u standardiziranom su ispitu svi zadaci isti za svakog ispitanika/učenika, zbog čega se zanemaruju individualne razlike među ispitanicima/učenicima (Brown i Abeywickrama 2018)
- budući da su nastavnicima i ispitanicima unaprijed poznati sadržaji i metode ispitivanja, moguća je pojava isključivog učenja/poučavanja za ispit što može dovesti do negativnog povratnog učinka ispita (Phelps 2008, Shohamy 1997)

- standardizirani se ispit ponekad iz političkih razloga upotrebljava u svrhu za koju nije razvijen (Shohamy 2001).

Da bi pozitivne karakteristike standardiziranih ispita više došle do izražaja, predlaže se sustavno provođenje postupka postavljanja i primjene standarda (Kantarcioglu i Papageorgiu 2011), pridavanje veće uloge nastavnicima u razvoju standardiziranih ispita (Brindley 2001a) i provjere valjanosti standardiziranih ispita u kontekstima u kojima se primjenjuju.

Nestandardizirani ispiti (engl. *non-standardized tests*, njem. *nicht-standardisierte Tests*) izrađuju se sa specifičnom svrhom koju određuju autori ispita – nastavnici i/ili obrazovne institucije na kojima rade. Ovakvim se ispitima uglavnom obuhvaća određeni dio obrađenih sadržaja s određenom skupinom učenika, pa su često namijenjeni za jednokratnu uporabu. Vrijeme i učestalost provedbe takvih ispita tijekom određenog obrazovnog razdoblja određuju sami nastavnici, a u slučaju hrvatskog obrazovnog konteksta, u donošenju te odluke trebaju se uzeti u obzir smjernice dane u *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2021) i drugim relevantnim dokumentima.

U vezi s nestandardiziranim ispitima koji se uglavnom provode u razrednoj sredini danas se osobito naglašava njihova prilagodba za primjenu u okviru formativnog vrednovanja. Tako se kao svojevrsni **alternativni oblici** tradicionalnim nestandardiziranim ispitima često ističu jezični portfolio, dnevници, rasprave i dramatizacije, projekti i prezentacije pomoću postera, oblici samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja. Primjena tih oblika ispitivanja u skladu je s pristupom poučavanju koji je usmjeren na učenika i njegovu aktivnu ulogu u procesu učenja jezika te uporabom jezika u stvarnim komunikacijskim situacijama što je, kao što smo već naglasili, i glavno obilježje komunikacijskog jezičnog ispitivanja. Navedeni oblici ispitivanja zahtijevaju kriterijski pristup procjenjivanju, koji bi nastavnici i inače trebali najviše primjenjivati pri ispitivanju u razrednoj sredini. No, i normativno vrednovanje učeničkih znanja i sposobnosti obilježje je nestandardiziranih ispita, odnosno ispitivanja u razrednoj sredini.

S obzirom na svrhu s kojom se provode ispiti, u literaturi se najčešće navodi podjela na ispite jezičnog umijeća, ispite postignuća i razredbene ispite.

Svrha je **ispita jezičnog umijeća** (engl. *proficiency tests*, njem. *Sprachstandstests*) procjena općih jezičnih znanja i sposobnosti na kraju određenog obrazovnog ciklusa zbog čega se često smatra pretpostavkom za nastavak obrazovanja (npr. jezični ispiti državne mature služe za upis na fakultete). Budući da su ti ispiti standardizirani, izrađuju se neovisno o vrsti prethodnog obrazovanja potencijalnih ispitanika/učenika i nastavnim materijalima koji su pritom upotrebljavani. Izrada kvalitetnih ispita jezičnog umijeća dugotrajan je i skup proces, i to ne samo zbog složenosti postupaka koji se primjenjuju u njihovoj izradi, nego i zbog velikog broja stručnjaka koji te postupke provode. Zbog svoje prirode i kvalitete izrade vrlo su pogodni i za uporabu u istraživačke svrhe

u području ovladavanja inim jezikom. Danas postoji veliki broj komercijalno razvijenih ispita jezičnog umijeća za sve svjetske jezike, a osobito za engleski. U Hrvatskoj se od poznatijih ispita jezičnog umijeća u engleskom jeziku provode, npr. FCE (*Cambridge First Certificate in English*), CPE (*Cambridge Certificate of Proficiency in English*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), a u njemačkom jeziku DSD (*Deutsches Sprachdiplom*), Zertifikat Deutsch, Test DaF i mnogi drugi.

U ispitivanju u razrednoj sredini nastavnici obično upotrebljavaju **ispite postignuća** (engl. *achievement tests*, njem. *Lernfortschrittstests*). Svrha je testova postignuća procjena količine i kakvoće usvojenosti obrađenih sadržaja u određenom predmetu, odnosno ovladanosti obrazovnim ishodima u tom predmetu nakon ograničenog razdoblja (npr. na kraju nastavne jedinice, cjeline ili na kraju nastavnog programa). Ispiti postignuća mogu poslužiti nastavniku i kao **dijagnostički ispiti** (engl. *diagnostic tests*, njem. *diagnostische Tests*), a kojima je svrha otkrivanje aspekata jezičnog znanja i sposobnosti učenika koji su nedostavno usvojeni. Da bi biti svrsishodni, dijagnostičkim se ispitima ispituju, prije svega, određena, a ne opća jezična znanja i sposobnosti. Na taj način nastavnik može dobiti jasniju sliku o tome kojim znanjima i sposobnostima učenici još trebaju ovladati u okviru određenog područja jezičnih znanja i jezičnih vještina te, ako je potrebno, korigirati nastavni plan. Neki ispiti jezičnog umijeća i ispiti postignuća mogu se primjenjivati i kao **razredbeni ispiti** (engl. *placement tests*, njem. *Einstufungstests*) sa svrhom smještanja ispitanika/učenika u određeni obrazovni program ili na određeni stupanj programa, a s obzirom na razinu njihova predznanja. Na taj bi se način ispitanik/učenik trebao naći u skupini u kojoj se obrađuju sadržaji koji su za njega optimalne težine, što bi mu potom omogućilo odgovarajući napredak. K tome, tim se ispitima može omogućiti oblikovanje homogenih učeničkih skupina te olakšati izrada i osigurati provedba nastavnog plana.

Kao što smo naglasili u povijesnom pregledu razvoja jezičnog ispitivanja, od kraja 1970-ih pa sve do danas traje razdoblje komunikacijskog jezičnog ispitivanja, a posljednjih godina i sve izraženije razdoblje procjenjivanja koje se temelji na performansima, odnosno jezičnoj izvedbi ispitanika/učenika, za koju se danas općenito smatra da odražava kompetencije ispitanika/učenika, ako ne izravno, a onda barem neizravno (usp. Bagarić Medve 2012). Bez obzira o kojoj se vrsti ispitivanja i procjenjivanja radi, danas bi svi ispiti trebali imati predznak „komunikacijski”, budući da se komunikacijskim jezičnim ispitima mjeri ispitanikova/učeničkova sposobnost uporabe jezičnog znanja u stvarnim komunikacijskim situacijama. Kao i u vrijeme kada su predloženi, tako se i danas vjeruje da na komunikacijskim jezičnim ispitima najbolje dolazi do izražaja prava priroda ispitanikove/učeničkove komunikacijske kompetencije.

S obzirom na tu svrhu, u literaturi (npr. Bachman 1990, Weir 1990) se navodi kako bi **komunikacijski jezični ispiti**, za razliku od tradicionalnih jezičnih ispita, trebali biti:

1. **izravni**, a to znači da zahtjevi zadataka odražavaju u najvećoj mogućoj mjeri jezičnu uporabu u autentičnim lingvističkim, situacijskim, kulturnim i afektivnim situacijama (npr. razumijevanje informacija danih preko razglasa na željezničkom kolodvoru ili pisanje SMS-a i sl.), a **ne neizravni** u kojima se zadacima ispituje poznavanje određenog segmenta jezičnog znanja (npr. uporaba oblika za prezent pravilnih glagola) koji stoji u osnovi sposobnosti jezične uporabe
2. **integrativni**, tj. da se u zadacima traži kombinirana uporaba više različitih segmenata jezičnih znanja i sposobnosti u okviru pojedinih jezičnih vještina (npr. pri pisanju eseja), a **ne** tzv. „*discrete point*” **ispiti** koji upućuju na izolirano ispitivanje određenog jezičnog elementa (npr. kolokacija)
3. **kriterijski**, a to znači da se jezična izvedba ispitanika/učenika procjenjuje s obzirom na unaprijed određena jezična znanja i sposobnosti koje se zadatkom ispituju i koje su jasno opisane za svaku razinu, a **ne normativni** u kojima se postignuće jednog ispitanika/učenika stavlja u odnos s postignućima drugih ispitanika/učenika.

Pored tih osnovnih obilježja, razni teoretičari (npr. Bachman 1990, Fulcher 2000) naglašavaju da bi komunikacijski jezični ispiti trebali imati i ove karakteristike:

- autentičnost, a to znači da bi ispitanici trebali moći prepoznati komunikacijsku svrhu u tekstovima i zadacima; ona bi za njih trebala biti smislena i u skladu s njihovim potrebama kako bi na nju mogli moći prikladno reagirati; tekstovi i zadaci ne bi trebali biti pojednostavljeni, barem ne u mjeri da izgube autentična obilježja; jezični i situacijski kontekst trebao bi varirati kako bi se ispitala sposobnost ispitanika/učenika da se nosi s različitim kontekstima jezične uporabe
- uključenost jezične izvedbe, a koja podrazumijeva da se zadaci u testu trebaju izvesti na način da ispitanici pri izvršenju zadatka trebaju, u pravom smislu riječi, upotrijebiti jezik, npr. u interakciji za koju je karakteristična, između ostalog, nepredvidiva i kreativna uporaba jezika
- procjenu ispitanikovih/učeničkih sposobnosti s obzirom na to je li ispitanik/učenik bio u stanju postići komunikacijski učinak, tj. je li komunikacija bila uspješna
- oslanjanje na kvalitativan, odnosno indirektno kvantitativan način ocjenjivanja, budući da se kvalitativne ocjene mogu ili, nužno, moraju pretvoriti u numeričke ocjene.

Međutim, standardizirani komunikacijski jezični ispiti u eri komunikacijskog jezičnog ispitivanja i onoga temeljenog na performansi ili jezičnoj izvedbi ispitanika/učenika – zbog težnje za njihovom lakom provedbom – u pravilu nemaju sva gore navedena obilježja u isto vrijeme. Pretpostavljamo da je Bachman (1990) upravo zbog toga komunikacijski jezični ispit definirao općenito – kao ispit koji uključuje raspon sposobnosti i tipova zadataka koji su u skladu s aktualnim gledištem na komunikacijsku kompetenciju

i komunikacijsku jezičnu uporabu. U toj je definiciji komunikacijskog jezičnog ispita Bachman upozorio na dvije važne stvari. Prvo, komunikacijskim bi se ispitom trebalo mjeriti više jezičnih sposobnosti, što je u skladu sa spoznajama o višedimenzionalnoj prirodi i strukturi komunikacijske kompetencije. Drugo, određeni se jezični aspekt različitim načinima mjerenja i u različitim uvjetima mjerenja mjeri na različite načine. Stoga je bitno razmisliti koje aspekte jezičnih znanja i sposobnosti ispitivati i kojim se metoda- ma komunikacijskog jezičnog ispitivanja može dobiti točan odraz ciljnih kompetencija.

4. Razvoj jezičnih ispita

Proces razvoja standardiziranih, ali i nestandardiziranih ispita danas je izuzetno do- bro opisan u stručnoj literaturi (npr. u Bachman 1990, Bachman i Palmer 2010, Brown i Abeywickrama 2018, Green i Fulcher 2020). U slučaju razvoja standardiziranih ispita radi se o složenom i dugotrajnom procesu koji uključuje nekoliko etapa u okviru kojih se provodi sljedeće: određuje svrha ispita, definira konstrukt, oblikuje ispitna specifikacija ili ispitni katalog, izrađuju zadaci i kriteriji procjenjivanja te ljestvice za procjenjivanje, probno ispituju i analiziraju zadaci uz primjenu kvalitativnih i kvantitativnih metoda, analizira probna provedba ispita, provodi ispit, prate, analiziraju i interpretiraju rezulta- ti ispita te o njima informiraju svi sudionici u jezičnom ispitivanju. Izrada je takvog ispi- ta cikličke prirode, što znači da se tijekom razvoja ispita neki postupci ponavljaju nakon dobivanja informacija iz određenih koraka izrade i provedbe ispita. Ta su ponavljanja postupaka nužna radi prilagodbe ispita kontekstu njegove uporabe i podizanja kvalitete ispita na najvišu moguću razinu.

Iako izrada nestandardiziranih ispita, koji se najčešće primjenjuju u razrednoj sredi- ni, ne uključuje opsežne radnje, sam je proces vrlo sličan, a uključuje, pojednostavljeno rečeno, sljedeće korake: određivanje svrhe ispita i konstrukta, odabir vrste zadataka, izradu zadataka i, ovisno o vrsti zadatka, instrumenta za njihovo procjenjivanje, odre- đivanje načina provedbe zadataka i ispita i analizu zadataka i ispita. Prije nego se u dalj- njem tekstu detaljnije osvrnemo na navedene korake, ukratko ćemo navesti sastavnice ispita.

Središnji dio svakog ispita čine **zadaci** okupljeni u grozdove zadataka. Neovisno o vrsti ispita u kojima se pojavljuju, svi zadaci imaju uputu za rješavanje zadatka i pita- nja za koja se u terminologiji standardiziranog ispitivanja koristi izraz „čestice”. **Uputa za rješavanje zadatka** mora biti jezično točna, kratka, jasna i u potpunosti razumljiva ispitanicima/učenicima. Kada je riječ o standardiziranim ispitima, upute za rješavanje određene vrste zadatka imaju standardizirani oblik.

U ispitima provjere razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem sastavni je dio zadatka usmeni, odnosno pisani **tekst** koji predstavlja jezični predložak za izradu i rješavanje zadatka. U ispitima govorenja i slušanja dio zadatka često čini **verbalni** ili **neverbalni**

poticaj za govorenje ili pisanje. Verbalni poticaj može biti u obliku tematskih natuknica, pitanja ili kraćeg teksta određene tekstne vrste poput e-pošte, komentara ili opisa, a neverbalni poticaj obično predstavljaju slike, crteži ili grafikoni. Uvođenjem **računalno potpomognutog jezičnog ispitivanja** (engl. *computer-assisted language testing*)¹ omogućeno je kombiniranje verbalnog i neverbalnog poticaja.

Dio zadatka čini i **prostor za bilježenje rješenja zadatka**, bilo da se radi o prenošenju rješenja u određenu tablicu (npr. u zadacima za provjeru razumijevanja teksta slušanjem ili čitanjem), ili da je riječ o prostoru za nacrt i/ili proizvodnju teksta (npr. grafički uređeni prostor u koji se piše tekst u ispitima pisanja).

U standardiziranim se ispitima, uglavnom već na prvoj stranici ispita, ispitanicima pruža i **niz informacija** koje se odnose na svrhu ispita, konstrukt, način provedbe ispita, vrijeme koje stoji ispitanicima na raspolaganju za rješavanje ispita, način procjenjivanja i slično. U izradi standardiziranih ispita velika se pozornost posvećuje i dizajnu ispita – vizualnim i auditivnim elementima ispita te redoslijedu dijelova ispita.

Za standardizirane je ispite karakteristična i izrada ispitne specifikacije ili ispitnog kataloga prije same izrade ispita. **Ispitna specifikacija** za određeni ispit može sadržavati podatke o svrsi ispita i kontekstu ispitivanja, obilježjima ispitanika/učenika, konstrukt i/ili ciljevima ispita uz pozivanje na odgovarajuće sadržaje iz kurikula, vrstama zadataka, tekstovima, uputama za rješavanje zadataka, broju zadataka i broju pitanja u zadacima, načinu procjenjivanja, redoslijedu zadatka te vremenu za rješavanje pojedinih zadataka i ispita (usp. Grotjahn i Kleppin 2017). K tome, ispitne specifikacije u pravilu prate primjeri zadataka s rješenjima i pojašnjenjima načina procjene, zatim upute za pripremu za ispit, informacije o načinu pružanja povratne informacije i slično. S obzirom na preporuku da se i u izradi nestandardiziranih ispita koji se koriste u nastavi vodi ključnim načelima izrade ispita, preporuka je da se i za takve ispite izrade ispitne specifikacije s osnovnim podacima o ispitu.

4.1. Svrha ispita

Prvi je i najvažniji korak u izradi ispita razmatranje i pružanje odgovora na pitanje **zašto** se ispituje. Poznato je, naime, da jezični ispiti pružaju puno informacija na temelju kojih sudionici obrazovnog procesa – učenici, nastavnici, roditelji te obrazovne i znanstvene ustanove – donose važne odluke (Bachman 1990). Primjerice, učenicima i nastavnicima informacija o razini i kvalitativnim aspektima ovladanosti ispitivanim jezičnim sadržajima korisna je za prepoznavanje razine ostvarenosti obrazovnih ciljeva i ishoda, razumijevanje postojećeg stanja (npr. slabih i jakih strana pojedinih učenika ili cijelih skupina učenika), uočavanje napretka u učenju, usmjeravanje i oblikovanje daljnjeg procesa učenja, odnosno poučavanja. K tome, informacije koje pružaju ispiti nastavnicima

1 Više o računalno potpomognutom jezičnom ispitivanju i procjenjivanju v. primjerice Chapelle i Douglas (2006), Chapelle i Voss (2017).

su temelj za pružanje povratne informacije učenicima i roditeljima, a mogu poslužiti i za razvoj dijagnostičkih i refleksivnih kompetencija učenika kao važnog preduvjeta za postizanje samostalnosti učenika u učenju. Nadalje, rezultati jezičnih ispita upućuju roditelje na vrstu pomoći i suradnje koja je njihovu djetetu potrebna u određenom trenutku, a obrazovne ustanove na eventualne potrebe preoblikovanja (npr. oblikovanje realističnijih ciljeva, rasterećenje u dijelu sadržaja) ili dopuna nastavnih programa i kurikula te pružanje dodatnog stručnog usavršavanja nastavnicima ili dodatnih nastavnih sadržaja učenicima. Znanstvenim ustanovama jezični ispiti služe u svrhu istraživanja uporabe jezika i procesa ovladavanja jezikom, a pružaju uvid, doduše neizravan, i u način poučavanja jezika. Iako se o tome premalo raspravlja, jezično ispitivanje – osobito u školskom kontekstu – ima i motivacijsku svrhu. Ta svrha jezičnog ispitivanja u školskom okruženju, ali i cijelom društvu, trebala bi biti izraženije naglašena, a svrhu ispitivanja koja se odnosi na čisto davanje ocjena treba izbjegavati, osobito kada se ispitivanju pribjegne sa svrhom discipliniranja učenika.

Iz navedenog proizlazi da je puno mogućih odgovora na pitanje zašto ispitivati. Zbog toga određenje svrhe jezičnog ispitivanja predstavlja polaznu točku u procesu razvoja ispita. Svrha ispita utječe na određenje toga što će se ispitivati, ali i na vrstu ispita te tumačenje ishoda ispita (Bachman 1990). Nažalost, praksa razvoja nestandardiziranih ispita upozorava da se u procesu izrade ispita često izostavlja određivanje svrhe, pa čak i određivanje toga što će se ispitivati te se odmah pristupa izradi zadataka (Fulcher 2010). Rezultat toga je, obično, slaba valjanost i pouzdanost ispita, a ovisno o vrsti ispitivanja, takav pristup izradi ispita negativno se odražava i na druga načela kvalitete ispita (v. odjeljak 4.3.3).

4.2. Konstrukt

Nakon razmatranja i određenja svrhe ispita, proces izrade ispita nastavlja se promišljanjem o tome **što** će se ispitivati ili, rečeno terminologijom standardiziranog ispitivanja, u ovom se koraku pristupa definiranju konstrukta – teorijskom opisu znanja i sposobnosti koji će se ispitati. U literaturi u kojoj se detaljnije razmatra nestandardizirano ispitivanje na konstrukt se referira i u smislu znanja (engl. *knowledge*), sposobnosti (engl. *abilities*) i zadataka (engl. *objectives*) (usp. Brown i Abeywickrama 2018: 61). Kao polazišta za definiranje konstrukta standardiziranih ispita najčešće se koriste određeni modeli komunikacijske kompetencije (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*), primjerice opisi kompetencija iz Bachmanova i Palmerova modela komunikacijske jezične sposobnosti (1996, 2010), u kojem se kompetencije opisuju s obzirom na kognitivne strukture i procese za koje se pretpostavlja da stoje u osnovi jezične izvedbe ispitanika/učenika, ili iz ZEROJ-a (2005), u kojem se kompetencije opisuju s obzirom na ono što ispitanik/učenik može u određenom kontekstu jezične uporabe (engl. *can-do-statements*, njem. *Kann-Beschreibungen*), a povezanom s jezičnim vještinama slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. U nestandardiziranim se ispitima u određivanju

onoga što se ispituje polazi, prije svega, od aktualnog kurikula za određeni strani jezik kao nastavnog predmeta na određenoj razini obrazovanja, odnosno obrazovnih ishoda navedenih u kurikulu i operacionaliziranih u nastavnim materijalima odobrenim od Ministarstva znanosti i obrazovanja.

Rad na određenju konstrukta izuzetno je važan i složen pa, stoga, u slučaju standardiziranih ispita može potrajati tjednima i mjesecima. I u izradi nestandardiziranih ispita potrebno je puno pozornosti i vremena posvetiti određenju i opisu znanja i sposobnosti koje će se ispitivati te ga uskladiti sa svrhom ispitivanja i metodama ispitivanja i procjenjivanja kako bi se nakon provedbe i analize ispita utvrdilo da se testom uistinu ispitivalo ono što se prvobitno namjeravalo, tj. da je ispit valjan.

4.3. Zadaci

Važan korak u izradi ispita čini odabir **vrste zadataka** i njihova izrada. Zadaci se, u pravilu, dijele na tri opće skupine zadataka – otvorene, poluotvorene i zatvorene vrste zadataka (usp. Grotjahn i Kleppin 2017: 62–66). Otvorene su vrste zadataka one u kojima ispitanik/učenik sam oblikuje odgovor, primjerice u zadacima produženih odgovora pruža odgovor na postavljeno pitanje s više rečenica. Najpoznatiji oblik otvorene vrste zadataka je zadatak u kojem se od ispitanika/učenika traži da proizvede duži tekst određene tekstne vrste. Takvi zadaci mogu biti manje ili više vođeni. U poluotvorenim vrstama zadataka ispitanici također trebaju sami pružiti odgovor, ali u okviru točno određenog ili ograničenog konteksta. Toj skupini zadataka pripadaju zadaci kratkih odgovora na postavljena pitanja u kojima se od ispitanika/učenika traži da odgovore na postavljeno pitanje jednom riječi, skupom riječi i jednom rečenicom, zadaci dopunjavanja i zadaci ispravljanja. U zatvorene vrste zadataka ubrajamo zadatke u kojima ispitanici ne trebaju sami oblikovati odgovor, što je slučaj u, primjerice, zadacima redanja, zadacima sređivanja i povezivanja, zadacima alternativnog izbora i zadacima višestrukog izbora. Većina navedenih vrsta zadataka, osobito zadaci otvorenog i poluotvorenog tipa, imaju brojne kombinacije i varijacije koje, naravno, utječu na to što se zadatkom ispituje.

U ovom ćemo se odjeljku prvo osvrnuti na opća načela izrade nekih najčešće korištenih tipova zatvorenih, poluotvorenih i otvorenih zadataka u standardiziranim i nestandardiziranim ispitima, uključujući i načela izbora tekstova koji čine sastavni dio određenih vrsta zadataka. Ukratko ćemo nešto reći i o načinu procjenjivanja zatvorenih, poluotvorenih i otvorenih vrsta zadataka te o čimbenicima koji utječu na težinu zadataka.

Zadaci redanja (engl. *sequencing/ordering tasks*, njem. *Reihenfolgeaufgaben*) zahtijevaju od ispitanika/učenika da određene pomiješane riječi, rečenice, odlomke ili tekstove stavi u pravilan redosljed. Elementi koje je potrebno staviti u pravilan redosljed mogu biti i neverbalne prirode (npr. slike pri slušanju teksta). U izradi ovakvog zadataka u, primjerice, ispitu razumijevanja teksta čitanjem potrebno je posebnu pozornost obratiti na jezične ili nejezične elemente koji upućuju na logičan i jedino moguć redosljed segmen-

ta kako bi se izbjegle situacije u kojima različiti ispitanici pri rješavanju zadataka dolaze do više mogućih rješenja. Inače, variranjem razine transparentnosti tih elemenata može se zadatak jezično, ali i kognitivno, olakšati ili otežati. Ne smije se zaboraviti činjenica da ispitanicima zadatak redanja pri kraju njegova rješavanja postaje sve lakši zbog malog broja preostalih opcija. Kako bi se umanjio taj nedostatak zadatka, u zadatak se ubacuju dodatne opcije (obično jedna do dvije) koje imaju funkciju ometača. Ipak, potrebno je razmisliti o ubacivanju ometača u zadatak redanja, osobito imajući u vidu jezičnu i kognitivnu razinu ispitanika/učenika, jer se u nedostatke ove vrste zadatka ubraja to što jedna pogreška ispitanika/učenika neminovno vodi barem još jednoj pogrešci.

U **zadacima povezivanja** (engl. *matching tasks*, njem. *Zuordnungsaufgaben*) od ispitanika/učenika se traži da smisljeno i/ili jezično točno upari elemente iz dva niza (npr. naslov, pitanje ili sažetak s odgovarajućim tekstom ili dijelom teksta, dijelove riječi, fraze, rečenice itd.). Jedan niz elemenata u ovakvim zadacima može biti neverbalne prirode. Pri izradi ovakvih zadataka važno je paziti na to da se svaki element iz jednog niza može povezati samo s jednim elementom iz drugog, tj. da postoji samo jedno točno rješenje. Slično kao u zadacima redanja, i u zadacima povezivanja s uravnoteženim brojem elemenata u dva niza, jedna pogreška pri njihovom uparivanju vodi barem još jednoj pogrešci. Da bi se umanjio broj takvih neminovnih pogrešaka, moguće je napraviti neuravnoteženi broj elementa u dva niza, odnosno ubaciti ometače u jedan niz. No, broj i vrsta ometača može otežati zadatak.

Često se u zadatke povezivanja, kao njihova varijacija, ubraja zadatak kojim se zahtijeva da se određeni podaci srede prema nekom načelu, primjerice hijerarhijskom odnosu kao što je odnos hiperonima i hiponima, a kojima se ispituje razumijevanje pojmova i odnosa među njima. Takvi se zadaci nazivaju i **zadacima sređivanja**.

Zadaci alternativnog izbora (engl. *true-false tasks*, njem. *Alternativantwort-Aufgaben*) sadrže niz predloženih odgovora, a ispitanik/učenik treba za svaki prosuditi je li točan ili netočan (točno - netočno, da - ne). Predloženi odgovori mogu biti i neverbalne prirode (npr. crteži ili slika). Glavni je nedostatak ove vrste zadataka da postoji 50 % vjerojatnosti pogađanja točnog odgovora. Zbog toga je važno imati što je moguće veći broj predloženih odgovora koji su u podjednakom broju točni, odnosno netočni.

Zadacivišestrukogizbora (engl. *multiple-choice tasks*, njem. *Mehrfachwahl-Aufgaben*) sastoje se od više pitanja koja imaju osnovu pitanja (engl. *stem*) i nekoliko predloženih odgovora (engl. *options*). Osnova pitanja može biti u obliku upitne rečenice, izjavne nedovršene rečenice ili izjavne nepotpune rečenice. Najčešći je broj predloženih odgovora tri do četiri, pri čemu je jedan odgovor točan, a ostali imaju funkciju ometača (engl. *distractors*). Od ispitanika/učenika se traži da prepozna točan odgovor. Što je više predloženih plauzibilnih, ali nedvosmisleno netočnih odgovora, to je manja mogućnost pogađanja točnog odgovora. Predloženi odgovori mogu biti verbalni ili neverbalni. Potonji su osobito česti u zadacima u kojima se provjerava poznavanje značenja ili izgovora riječi.

Pri izradi ovakvih zadataka potrebno je paziti da su svi predloženi odgovori istog reda i vrste. Primjerice, ako se ovakvim zadatkom ispituje poznavanje konjugacije glagola u prezentu, onda bi svi predloženi odgovori trebali sadržavati upravo onaj glagol koji je potrebno umetnuti u zadanu rečenicu, ali u njegovim različitim oblicima prezenta. Općenito, treba izbjegavati predlaganje odgovora koji su apsurdni, odnosno koji su u potpunosti nelogični ili nemogući jer time predloženi netočni odgovori gube funkciju ometača ili ometača koji zapravo predstavljaju djelomično točan odgovor. U uputama za izradu zadataka višestrukog izbora često se, k tome, ističe da bi svi ponuđeni odgovori trebali biti podjednake dužine te da bi trebali biti navedeni abecednim redom.

Osnovni oblik zadatka višestrukog izbora ima velik broj varijacija. Jedna je od njih zadatak u kojem se od ispitanika/učenika traži da u nizu odgovora prepozna više od jednog točnog odgovora, pri čemu se u uputi ili samom pitanju navodi koji je mogući broj točnih odgovora. Varijaciju ovoga zadataka čini i tekst s prazninama pri čemu se za svaku prazninu nude obično tri do četiri odgovora od kojih je samo jedan točan.

U **zadacima dopunjavanja** (engl. *gap-fill tasks*, njem. *Ergänzungsaufgaben*) od ispitanika/učenika se traži da, ovisno o tome što se točno ispituje, određenim jezičnim elementima dopune riječi, izraze, rečenice ili tekst. Praznine u koje treba unijeti odgovarajuće jezične elemente (npr. nastavke, riječi) trebaju biti iste dužine kako bi se izbjeglo sugeriranje mogućeg odgovora. Puno je varijanti ovog tipa zadatka, osobito kada je riječ o zadacima u ispitima razumijevanja teksta čitanjem i slušanjem. Inače, u komunikacijskim jezičnim ispitima zadaci dopunjavanja često imaju kao predložak tekst koji je potrebno dopuniti, primjerice istim ili različitim vrstama riječi.

Zadaci ispravljanja (engl. *correction*, njem. *Korrigieren*) sastoje se od jedne ili više rečenica koje čine kratak tekst, a oblikovani su tako da se u svakoj rečenici ili retku teksta nalazi, u pravilu, po jedna pogreška koju ispitanik/učenik treba prepoznati, ako nije označena, i ispraviti. Ova vrsta zadatka rjeđe se pojavljuje u ispitima razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem, nego u ispitima gramatike i vokabulara. U izradi ove vrste zadatka, koja ima puno varijacija, potrebno je paziti na to da je uputa za rješavanje zadatka jasna i potpuna. Loše su oblikovane upute za rješavanje ove vrste zadatka one u kojima je ispuštena informacija o tome koliko je pogrešaka u jednoj rečenici ili retku, ako pogreške nisu označene, ili o tome da ispravljeni jezični element mora biti i, recimo, pravopisno točan, jer će se i to uzimati u obzir pri procjenjivanju. Ovakvi zadaci svakako bi trebali sadržavati primjer točnog rješenja, a u slučaju da u nekom retku ima više od jedne pogreške koju treba ispraviti i naznaku koliko je pogrešaka u svakom retku.

Zadaci kratkih odgovora (engl. *short answer questions*, njem. *kurze Antworten auf Fragen*) zahtijevaju od ispitanika/učenika da na postavljena pitanja koja obično počinju upitnim riječima kao što su *tko*, *što*, *kada*, *gdje*, koji ili kakav odgovore s jednom ili više riječi ili jednostavnom rečenicom. Ako se od ispitanika/učenika očekuje da na postavljeno pitanje odgovori cijelom rečenicom, onda to treba biti i jasno naglašeno u uputi za rješavanje zadatka.

U **zadacima produženih odgovora** (engl. *extended answer questions*, njem. *erweiterte Antworten auf Fragen*) pitanja su postavljena tako da se od ispitanika/učenika traži da nešto opiše, protumači, objasni, kratko komentira ili sažme pa su stoga očekivani odgovori nešto duži i dolaze u obliku jedne složene rečenice ili više kratkih rečenica.

Zadaci esejskog tipa (engl. *essay questions*, njem. *Produzieren – gelenkte und freie Textproduktion*) zahtijevaju od ispitanika/učenika da proizvedu duži vezani tekst određene tekstne vrste. Kako bi se procjenjivanje učinilo što objektivnijim, često se u slučaju ovakvih zadataka radi o vođenim zadacima, pa su i upute za rješavanje dosta detaljne. No, ovakvi zadaci mogu biti i zadaci slobodnog tipa s minimalnim uputama, što ispitanicima omogućuje da u većoj mjeri pokažu svoju kreativnost i originalnost.

Navedenim se vrstama zadataka mogu ispitati različita jezična znanja i sposobnosti, o čemu će više riječi biti kasnije u tekstu. No, pri promišljanju o tome koja se jezična znanja i sposobnosti mogu ispitati određenim vrstama zadataka, potrebno je imati na umu empirijski potvrđenu spoznaju o tome da različiti zadaci primijenjeni u različitim kontekstima mogu odražavati različite aspekte i razine ispitanikova/učeničkova jezičnog znanja i sposobnosti (usp. npr. Chalhoub-Deville 1995, Roever 2011). Drugim riječima, na to što će se određenom vrstom zadatka uistinu ispitati mogu utjecati razni čimbenici kao što je tekst kao predložak za izradu zadatka, način provedbe i procjenjivanja zadatka i slično. Zbog toga je danas opće prihvaćeno mišljenje da se samo jednim zadatkom, a ponekad ispiti sadrže samo jednu vrstu zadatka, ne može dobiti sasvim valjan i pouzdan uvid u jezična znanja i sposobnosti ispitanika/učenika.

Izuzetno je važan dio svakog zadatka **uputa za rješavanje zadatka**. Kao i pitanja u zadatku tako i upute za rješavanje zadatka ne smiju sadržavati nepoznate riječi, odnosno trebaju biti ispitanicima u potpunosti razumljive, trebaju biti kratke i pisane jednostavnim rečenicama, a redoslijed informacija u uputama treba biti logičan.

Kao što smo već rekli, sastavni su dio nekih vrsta zadataka **tekstovi** koji predstavljaju predložak za izradu zadataka, osobito u ispitima slušanja i čitanja teksta s razumijevanjem. Izbor tekstova dobro je temeljiti na sljedećim kriterijima:

1. **Autentičnost teksta.** Pojednostavljeno rečeno, pod autentičnim tekstovima podrazumijevaju se tekstovi koje su izvorni govornici napisali ili izgovorili za izvorne govornike i koji sadržavaju karakteristična obilježja autentičnih tekstova. Primjerice, obilježja su autentičnih slušnih tekstova postojanje stanki u govoru i mišljenju, uporaba tzv. praznih riječi (engl. *vague words*, njem. *leere Wörter*) ili čestica, prekida, redundancije, omaški u govoru, samoispravljanja. Za autentične slušne tekstove karakteristična je i prirodna intonacija te brzina govora, a ako se radi o audiovizualnoj snimci onda govorni izričaj prate određeni neverbalni i paraverbalni elementi kao što su mimika, geste, smijeh, kašalj i slično. U komunikacijskim jezičnim ispitima nastoji se primijeniti autentične tekstove u mjeri u kojoj je to moguće. Tako se nastoji da tekstovi budu u onom medijalnom obliku

u kojem se pojavljuju i u stvarnosti, zatim da formalna obilježja teksta djeluju autentično (npr. da oglas iz novina izgleda kao i u novinama), da je uporaba jezika odgovarajuća s obzirom na tekstnu vrstu ili interakcijski oblik, stil, registar, situaciju. Na nižim jezičnim razinama potpuno autentični tekstovi mogu biti teško razumljivi ispitanicima. Stoga se u ispitima za niže jezične razine često upotrebljavaju tekstovi sa smanjenom razinom autentičnosti, odnosno tekstovi koji su pojednostavljeni, skraćeni ili čak posebno napisani za primjenu u ispitima, ali da ipak nisu izgubili sva karakteristična obilježja slušnog ili čitanog teksta. Stručnjaci u području jezičnog ispitivanja preporučuju pojednostavljivanje autentičnih tekstova jer za stvaranje odgovarajućih tekstova na stranom jeziku nije dovoljno posjedovati visoku razinu komunikacijske kompetencije nego i niz drugih znanja i sposobnosti. Iako su tekstovi u ispitima na svim jezičnim razinama uglavnom na standardnom jeziku, u ispitima za više jezične razine ponekad se koriste slušni autentični tekstovi na određenom jezičnom varijetetu. Bitno je uz tekst koji je preuzet iz nekog izvora, uvijek navesti izvor, a ako tekst nije u izvornom obliku, onda i napomenu da je prerađen ili skraćen. U standardiziranim ispitima obavezno se pribavlja dozvola za primjenu i obradu autentičnih tekstova koji su zaštićeni autorskim pravima.

2. **Tema teksta.** Tema teksta treba biti u skladu s interesima ispitanika/učenika, onim što je njima važno i smisleno te se odnositi na ono što je u sadržajnom i jezičnom smislu obrađeno na određenoj jezičnoj razini. Pri izboru teksta treba posebnu pozornost obratiti na to da su sadržaji iz područja elemenata kulture i civilizacije razumljivi te da tema teksta ne pripada tzv. tabu temama koje mogu kod svih ili određenog dijela ispitanika/učenika izazvati određene negativne emocije koje će pojačati njihovu ispitnu anksioznost i stres tijekom ispita.
3. **Vrsta informacija u tekstu i njihova gustoća.** Informacije koje su apstraktne zahtijevaju višu razinu kognitivne obrade te određenoj dobnoj skupini ispitanika/učenika mogu značajno otežati razumijevanje teksta. Isto vrijedi i za preveliki broj novih informacija zbog kojih ispitanikova/učeničkova koncentracija mora stalno biti na visokoj razini. Mali broj informacija u tekstovima, odnosno visoki stupanj redundancije, olakšava razumijevanje teksta, ali sužava izbor vrsta zadataka koji se mogu izraditi uz takve tekstove. Primjerice, da bi se izradili valjani i pouzdani zadaci alternativnog ili višestrukog izbora, potreban je dovoljan broj informacija u tekstu.
4. **Vokabular i gramatičke strukture u tekstu.** Da bi ispitanici mogli razumjeti tekst i riješiti zadatak uz njega, morale bi im biti poznate sve ključne riječi. Općenito treba izbjegavati tekstove koji sadrže riječi koje su ispitanicima nepoznate, a ako ima takvih riječi u tekstu, ispitanici bi morali moći njihovo značenje prepoznati iz konteksta. Pružanje prijevoda određenih nepoznatih riječi na kraju teksta utječe na autentičnost zadatka. Što se tiče gramatičkih struktura, razinu

njihove kompleksnosti treba prilagoditi jezičnoj razini ciljane skupine ispitanika/učenika.

5. **Jezične funkcije, stil, registar i jezični varijetet.** Kada se izabire tekst, potrebno je obratiti pozornost na to jesu li jezične funkcije u tekstu ostvarene na prikladan način, jesu li ispitanici upoznati s jezičnim varijetetom koji se koristi u tekstu i radi li se o formalnom ili neformalnom tekstu.
6. **Sadržajna i retorička struktura teksta.** Tekstovi određene tekstne vrste trebali bi biti prikladno strukturirani, odnosno trebale bi biti uvažene konvencije za oblikovanje tekstova određene tekstne vrste. Tekstovi bi trebali biti koherentni i na globalnoj (svi dijelovi teksta u skladu su s temom i čine tekst smislenu cjelovitim) i na lokalnoj razini (postoji smisljena povezanost između pojedinih rečenica u nizu).
7. **Tekstna vrsta.** Ispitanici bi trebali biti dobro upoznati s tekstnom vrstom teksta, odnosno u ispitivanju se mogu pojavljivati one tekstne vrste s kojima su se ispitanici upoznali tijekom učenja jezika.
8. **Dužina teksta.** Dužina čitanog teksta, odnosno trajanje slušnog teksta treba biti odgovarajuće za određenu dobnu skupinu ispitanika/učenika i njihovu jezičnu razinu.

Prema Glaboniat (1998), navedeni kriteriji ne utječu samo na odluku o izboru odgovarajućih tekstova kao predložaka za izradu zadataka nego se mogu primijeniti i pri procjeni težine teksta, a posredno utječu i na težinu zadataka. Stoga, pored odabira i izrade odgovarajuće vrste zadatka za ispitivanje željenih aspekata jezičnih znanja i sposobnosti, u izradi ispita potrebno je obratiti pozornost i na stupanj težine zadatka.

U empirijskim raspravama o težini zadatka uglavnom se polazi od psiholingvističkih kriterija (kompleksnost jezičnog koda, kognitivna kompleksnost i komunikacijski stres) koje je opisao Skehan (1998), ali se u analizama u obzir uzimaju i sociolingvistički te sociokulturni kriteriji koji su osjetljiviji na to koliko je određen zadatak težak ispitanicima iz određenih kulturnih sredina. Razni su istraživači (npr. Glaboniat 1998) objedinili te kriterije u proširene liste kriterija iz kojih je razvidno da na stupanj težine zadatka mogu utjecati sljedeći elementi:

1. **Konstrukt,** odnosno obrazovni ishod koji se ispituje. Ako se zadatkom u ispitivanju čitanja teksta s razumijevanjem ispituje može li ispitanik/učenik općenito razumjeti o čemu je u tekstu riječ, taj će zadatak biti lakši od zadatka u kojem se ispituje može li ispitanik/učenik razumjeti implicitno izrečena značenja u tekstu.
2. **Uputa za rješavanje zadatka.** Ako se u uputi za rješavanje zadatka pojavljuju riječi koje ispitaniku/učeniku nisu poznate, ako uputa sadrži dugačke zavisnosložene rečenice, ako su informacije koje su ispitaniku/učeniku potrebne za uspješno rješavanje zadatka nepotpune (npr. ne upozorava ga se na broj ponuđenih odgovora koji su višak u zadatku povezivanja) ili ih je previše te su dane nelogičnim

redosljedom, onda to može dovesti do toga da ispitanik/učenik treba potrošiti previše vremena na razumijevanje onoga što se u zadatku traži umjesto na samo rješavanje zadatka.

3. **Kontekstualizacija zadatka.** Kontekstualizacija zadatka provodi se putem upute za rješavanje zadatka, teksta koji služi kao predložak za zadatak i/ili izvan-tekstualnih, neverbalnih informacija, a postiže se upućivanjem na tekstnu vrstu, temu teksta, komunikacijsku situaciju (mjesto i vrijeme u kojoj se odvija, sudionike komunikacijske situacije, njihovu ulogu i status, međusobni odnos, stavove i sl.), sociokulturnu pozadinu, odnosno elemente kulture i civilizacije, medij i slično. Što je zadatak manje uklopljen u kontekst, što je manje elementa kontekstualizacije u zadatku, to je zadatak teži.
4. **Autentičnost zadatka.** Zadaci u komunikacijskim ispitima trebali bi u najvećoj mjeri odražavati autentične situacije jezične uporabe u čitanju, slušanju, pisanju i govorenju. Na početnim razinama učenja jezika, visoka razina autentičnosti zadatka (zbog mogućeg visokog stupnja lingvističke kompleksnosti) može utjecati na težinu zadatka. No, prilagodba jezičnoj razini ispitanika/učenika nikako ne bi trebala značiti i odustajanje od primjene načela autentičnosti zadatka.
5. **Lingvistička i kognitivna kompleksnost.** Na stupanj lingvističke kompleksnosti zadatka utječe, pored raspona i raznolikosti vokabulara te gramatičkih struktura, i gustoća te organizacija informacija. Na stupanj kognitivne kompleksnosti utječe upoznatost s temom teksta i/ili komunikacijskom situacijom, mogućnost predviđanja (npr. sljedećih riječi ili informacija pri slušanju teksta), poznavanje tekstne vrste i vrste zadatka, što može aktivirati primjenu već razvijenih strategija, kognitivna obrada (npr. koja vrsta i koliko je kognitivnih operacija potrebno izvršiti da bi se razumio tekst i/ili riješio određeni zadatak). Što je stupanj jezične i/ili kognitivne kompleksnosti veći, to je zadatak teži. Ponekad se u ispitima nastoji visoki stupanj lingvističke kompleksnosti zadatka ublažiti niskim stupnjem kognitivne kompleksnosti ili obrnuto. No, potrebno je stalno imati na umu da se u jezičnim ispitima trebaju ispitivati jezična znanja i sposobnosti, a ne kognitivne sposobnosti ispitanika/učenika.
6. **Vrijeme za rješavanje zadatka.** Na težinu zadatka utječe ukupna količina vremena koje ispitanici imaju na raspolaganju za rješavanje zadatka, a u okviru toga i postojanje vremena za pripremu za rješavanje određenog zadatka (npr. vrijeme za planiranje izvedbe dijaloškog zadatka u ispitu govorenja ili za nacrt teksta u ispitu pisanja). Što više vremena ispitanici imaju za rješavanje zadatka, to su opušteniji i potencijalno uspješniji. No, na čimbenik vremena važan utjecaj imaju određeni individualni čimbenici.
7. **Individualni čimbenici.** U individualne čimbenike, pored opće razine komunikacijske kompetencije i međukulturne kompetencije, ubrajamo opće kompe-

tencije kao što su poznavanje teme, tekstne vrste, vrste zadataka, poznavanje strategija za uspješno rješavanje određenih zadataka (engl. *test-taking strategies*, njem. *Teststrategien/test-nehmende Strategien*) te fizičko i emocionalno stanje ispitanika/učenika. U potonje ubrajamo niz afektivnih čimbenika poput ispitne anksioznosti i stresa koji stvara, primjerice, ispitanikov/učenikov osjećaj vremenskog pritiska i nemogućnosti nadgledanja vlastite interakcije na način da uspori kako bi svoju pozornost mogao usmjeriti na oblik i time povećao točnost u izvršenju zadatka, zatim njegova negativna percepcija o prostoru u kojem se izvodi zadatak, težini zadatka, broju sudionika, dužini teksta koji treba razumjeti i proizvesti, vrsti odgovora koji treba pružiti i slično. U afektivne se čimbenike ubrajaju i motivacija, stavovi, samosvjesnost te niz drugih osobina ispitanika/učenika koji mogu utjecati na njegovu percepciju težine zadatka.

8. **Ostali čimbenici.** U ostale čimbenike ubrajaju se, prije svega, elementi zadatka i provedbe zadatka koji mogu olakšati rješavanje zadatka. Primjerice, riješeni primjer kao dio upute za rješavanje zadataka, uputa za zadatak na stranom i materinskom jeziku (na početnim razinama učenja jezika), mogućnost uporabe rječnika, veći broj ponavljanja slušnog teksta mogu teži zadatak učiniti lakšim.

Paralelno s izradom svakog zadatka određuje se i **način procjenjivanja** toga zadatka. U zadacima zatvorenog tipa – zadacima redanja, zadacima sređivanja i povezivanja, zadacima alternativnog izbora i zadacima višestrukog izbora – za svaki točan odgovor u zadatku dodjeljuje se jedan bod. U zadacima poluotvorenog tipa – zadacima kratkih odgovora, zadacima dopunjavanja i zadacima ispravljanja – svaki točan odgovor nosi, u pravilu, jedan bod. No, moguće je dodijeliti i više bodova, odnosno varirati broj bodova ovisno o tome što se točno ispituje. Primjerice, ako se u zadatku kratkog odgovora od ispitanika/učenika traži da pruži odgovarajući odgovor i pritom poštuje pravopisna i morfosintaktička pravila, onda bi svaki točan odgovor trebao nositi više bodova. Isto tako, ako se u zadatku od ispitanika/učenika traži da podcrta pogrešku i potom ju ispravi, ispitanik/učenik će dobiti bodove ne samo za ispravljanje nego i za prepoznavanje pogreške. Bodovanje u zadacima dopunjavanja također može biti složenije, ovisno o tome što se zadatkom ispituje. Primjerice, u *cloze*-zadatku (v. 4.3.1) u ispitu razumijevanja teksta čitanjem moguće je da ispitanik/učenik kao odgovor pruži sinonim ili djelomični sinonim riječi koja nedostaje u tekstu. U tom je slučaju moguće za sinonim, koji je prihvatljiv ne samo na razini rečenice nego i teksta, dati jedan bod, a za djelomični sinonim pola boda. Za zadatke otvorenog tipa kao što su zadaci produženih odgovora i zadaci esejskog tipa izrađuju se ljestvice za procjenjivanje koje mogu biti manje ili više kompleksne, ovisno o tome što se ispituje i na kojoj jezičnoj razini. Više o izradi ljestvica za procjenjivanje bit će riječi u dijelu o zadacima u ispitima govorenja i pisanja. Bitno je naglasiti dva ključna načela pri određivanju načina procjenjivanja. Prvo, procjenjuje se ono što se zadatkom ispituje. Drugo, ispitanike/učenike treba uvijek prije ispitivanja upoznati s tim što će se i na koji način ispitivati te kako će se zadaci procjenjivati. U vezi s potonjim dobro je već

u uputi za rješavanje zadatka ili na nekom mjestu u zadatku skrenuti ispitanikovu/učeničkovu pozornost na to što će se sve procjenjivati, npr. u uputi reći da paze na to kako se piše riječ kojom je potrebno dopuniti tekst, ako je i to kriterij procjene točnog odgovora. Slično, u zadacima pisanja moguće je na kraju zadataka navesti tablicu samo s ključnim kriterijima procjene i bodovima za svaki kriterij.

U sljedećim ćemo se dijelovima teksta dodatno osvrnuti na zadatke u ispitima jezičnih vještina (razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem, govorenja i pisanja) te ispitima jezičnih znanja. Iako se priručnicima o jezičnom ispitivanju i procjenjivanju navedeni ispiti razmatraju zasebno, potrebno je naglasiti da se u komunikacijskim jezičnim ispitima koji se sastoje od dijelova posvećenih pojedinim jezičnim vještinama u okviru tih dijelova jezične vještine i znanja ispituju integrirano, što je u skladu s autentičnom jezičnom uporabom (Brown i Abeywickrama 2018: 129). Primjerice, u ispitu govorenja koji sadrži dijaloški zadatak, nemoguće je ispitati određene sastavnice vještine govorenja, ako ispitanik/učenik nije razumio ispitivača ili pisanu uputu za zadatak. No, zadaci se mogu oblikovati i procjenjivati tako da se naglasak stavi upravo na pojedinu sastavnicu određene jezične vještine.

4.3.1. Zadaci za provjeru sposobnosti razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem

U raznim ispitnim specifikacijama ili ispitnim katalozima, a i u priručnicima za nastavnike, često se može pročitati da se zadacima u ispitima slušanja ili čitanja teksta s razumijevanjem ispituje globalno, selektivno ili detaljno razumijevanje teksta. Budući da ti pojmovi upućuju i na način razumijevanja teksta ili stil čitanja ili slušanja, ispitivani obrazovni ishod bolje je opisati jasnije jer će tada odabir odgovarajućeg tipa zadatka i načina procjenjivanja biti valjaniji. U tablici 1 navedeno je nekoliko primjera određivanja obrazovnog ishoda, vrste zadataka i načina procjenjivanja.

Tablica 1. *Primjeri povezivanja ispitivanih obrazovnih ishoda, vrste zadataka i načina procjenjivanja sposobnosti slušanja i čitanja teksta s razumijevanjem*

Ispitivani ishod	Vrsta zadatka	Način procjenjivanja
Ispitanik/učenik prepoznaje temu teksta	Zadatak povezivanja	1 bod za svaku točno povezanu temu s kratkim tekstom
Ispitanik/učenik prepoznaje pravilan redoslijed dijelova teksta na temelju značenja i diskursnih obilježja teksta	Zadatak redanja	1 bod za svaki dio teksta koji je stavljen u pravilan redoslijed
Ispitanik/učenik razlikuje točnu od netočne informacije u vezi s tekstom	Zadatak alternativnog izbora	1 bod za svaki odgovor koji je dobro prepoznat kao točan ili kao netočan
Ispitanik/učenik prepoznaje među različitim informacijama informaciju koja je izrečena u tekstu	Zadatak višestrukog izbora	1 bod za svaku točno prepoznatu informaciju od više ponuđenih
Ispitanik/učenik prepoznaje u nizu ponuđenih dijelova rečenica značenje dijela rečenice koje nedostaje u tekstu	Zadatak višestrukog izbora	1 bod za svaki točno prepoznat dio rečenice koji nedostaje u tekstu
Ispitanik/učenik određuje na temelju konteksta značenje riječi koja nedostaje u tekstu	Zadatak dopunjavanja	1 bod za svaku riječ čije značenje jasno proizlazi iz onoga što je napisano i odgovara kontekstu
Ispitanik/učenik oblikuje odgovor na pitanja uz tekst	Zadatak kratkih odgovora	1 bod za svaki odgovor čije značenje jasno proizlazi iz onoga što je napisano i predstavlja točan odgovor na postavljeno pitanje

Iz gore navedenih primjera razvidno je da se varijacijama istog tipa zadatka mogu ispitivati različiti obrazovni ishodi, što onda utječe i na način procjenjivanja. Primjerice, ako ispitanici u ispitima slušanja i čitanja s razumijevanjem u zadatku kratkih odgovora trebaju paziti na pravopis i gramatiku, onda to znači da se ne ispituje samo može li ispitanik/učenik pružiti odgovor koji je značenjski točan nego i gramatički te pravopisno, što znači da se i ti aspekti odgovora trebaju dodatno bodovati. Ipak, preporuča se zadacima u ispitima slušanja i čitanja ispitivati razumijevanje slušanog i pročitanoog teksta, a ne i poznavanje gramatike i vokabulara. Dijelom zbog toga, najučestaliji su tipovi zadataka u standardiziranim ispitima zadaci povezivanja, alternativnog i višestrukog izbora, što nije i ne bi trebao biti slučaj u nestandardiziranim ispitima, odnosno ispitima u nastavi, u kojima bi trebala postojati veća varijacija tipova zadataka, jer tijekom poučavanja postoji velika varijacija tipova zadataka za uvježbavanje. U svakom slučaju, potrebno je paziti na odgovarajući odabir zadataka za određeni obrazovni ishod. Primjerice, ako u ispitu razumijevanja teksta slušanjem ispitanici trebaju transkript slušnog teksta dopuniti izostavljenim riječima, onda je moguće da to ne čine na temelju razumijevanja riječi koje nedostaju i teksta, nego na temelju sposobnosti preoblikovanja fonetskog u grafički

oblik riječi, što se prije događa u jezicima koji imaju jasna pravila pisanja riječi (npr. njemački ili hrvatski jezik).

U vezi s izradom zadataka osvrnut ćemo se na neke posebnosti izrade zadataka za provjeru sposobnosti razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem.

U izradi **zadataka redanja** u, primjerice, ispitu razumijevanja teksta čitanjem potrebno je posebnu pozornost obratiti na jezične ili nejezične elemente koji upućuju na logičan i jedino moguć redoslijed segmenata kako bi se izbjegle situacije u kojima različiti ispitanici pronalaze više mogućih rješenja. Inače, variranjem razine transparentnosti tih elemenata može se zadatak jezično i kognitivno olakšati ili otežati.

U **zadatku alternativnog izbora** ponekad se, s ciljem povećanja pouzdanosti zadatka, uz opcije „točno” i „netočno” dodaje opcija „nije izrečeno u tekstu / ne stoji u tekstu”. Takva je varijacija alternativnog tipa zadatka zahtjevnija za izradu, a zadatak je na nešto višoj kognitivnoj razini, što znači da je ispitanicima/učenicima, u pravilu, težak za riješiti pa se preporuča s učenicima vježbati tu varijaciju zadataka. Nadalje, kao varijacija zadataka alternativnog izbora u ispitima čitanja s razumijevanjem pojavljuje se i zadatak u kojem se od ispitanika/učenika očekuje da uz označavanje je li tvrdnja točna ili netočna locira mjesto u tekstu koje se može povezati s navedenom tvrdnjom, na primjer da navede broj retka ili odlomka teksta na temelju kojeg je donio svoju prosudbu.

Pri oblikovanju tvrdnji u zadacima alternativnog izbora za provjeru razumijevanja teksta slušanjem ili čitanjem potrebno je izbjegavati doslovno preuzimanje rečenica iz teksta. Čak i u ispitima za niže jezične razine moguće je malo preoblikovati rečenice kako bi se spriječilo jednostavno zaključivanje o točnosti tvrdnje samo na temelju njezine formalne istovjetnosti s određenom tvrdnjom u tekstu. U oblikovanju tvrdnji potrebno je paziti i na to da nisu djelomično točne, što se često događa u slučajevima kada se jednom rečenicom izriču dvije ili više tvrdnji od kojih su neke točne, a neke netočne. Isto se događa u rečenicama u kojima se nabrajaju neki podaci, od kojih je dio izrečen u tekstu, a dio ne. Također bi pri oblikovanju tvrdnji trebalo voditi računa o tome da se prosudba o njihovoj točnosti ne temelji na općem znanju o svijetu ili nekom tematskom području nego na razumijevanju teksta, odnosno da rješavanje zadatka nije moguće bez razumijevanja teksta. Općenito se preporuča da slijed tvrdnji u zadatku prati slijed informacija u tekstu, i to osobito u slučaju zadataka za provjeru razumijevanja teksta slušanjem. Preporuka je i da se ne oblikuju tvrdnje u zadatku već na prvu rečenicu izrečenu u tekstu. Prva rečenica često pruža važne informacije o situaciji i kontekstu, a u slučaju slušanja teksta omogućuje ispitanicima da se upoznaju s načinom (iz)govora govornika.

U vezi sa **zadacima višestrukog izbora** potrebno je obratiti pozornost na funkciju ometača koja se gubi ako se predloženi odgovor doslovno preuzme iz teksta. Loše su oblikovani ponuđeni odgovori u takvim zadacima i oni u kojima su, osim jednog točnog odgovora, i drugi odgovori djelomično točni, kao i oni u kojima se točan odgovor može pogoditi bez razumijevanja teksta, odnosno na temelju općeg znanja o svijetu ili na te-

melju prethodno točno odgovorenih pitanja. Posebno se naglašava kako bi u zadacima višestrukog izbora za provjeru razumijevanja teksta slušanjem redosljed pitanja trebao biti u skladu sa slijedom informacija u tekstu.

Zadaci dopunjavanja, kao što je već istaknuto u ovom odjeljku, imaju veliki broj varijanti. Tako se u komunikacijskim jezičnim ispitima u dijelu razumijevanja teksta čitanjem često pojavljuje **zadatak prijenosa informacija** (engl. *information transfer*) u kojem se od ispitanika/učenika očekuje da informacije iz teksta prenese u odgovarajuće tablice ili grafikone. Kao česte varijante zadataka dopunjavanja u ispitima čitanja teksta s razumijevanjem pojavljuju se **cloze-zadatak** i **c-zadatak**. U *cloze*-zadatku u tekstu se izostavlja svaka n-ta riječ, obično svaka peta riječ, ali je moguće izostaviti i svaku šestu ili svaku sedmu riječ. Što je više riječi između praznina u tekstu, to je zadatak lakši. C-test čini nekoliko (5 – 6) kraćih tekstova različitih tema poredanih od najlakšeg do najtežeg. Riječi se izostavljaju prema tzv. „pravilu o 2” (engl. *rule-of-two*): počevši od druge rečenice u svakoj se drugoj riječi izostavlja drugi dio riječi. U slučaju riječi s neparnim brojem slova u riječi, izostavlja se pola broja slova riječi plus još jedno slovo. U c-zadacima često se malim crticama označava svako prazno slovno mjesto. Poznata je varijacija c-zadatka i ona u kojoj se umjesto pola riječi zadaje prvo slovo riječi ili kombinacija prvih slova riječi ako ta kombinacija odgovara jednom glasu, kao što je to slučaj u njemačkoj riječi *Schule*. Pri izradi *cloze*-zadataka i c-zadatka potrebno je paziti na odabir teksta koji služi kao predložak jer o temi i sadržaju teksta ovisi uspješnost rješavanja takvih zadataka. Tekstovi za te vrste zadataka ne bi trebali sadržavati imena ili nazive nečega, brojeve ili slične riječi koje, kada se izostave po načelu svake n-te riječi, otvaraju mogućnost više točnih odgovora ili onemogućuju zaključivanje o mogućem točnom odgovoru na temelju pruženog konteksta. Opća je preporuka za izradu zadataka dopunjavanja, a u slučaju *cloze*-zadataka i c-zadataka i pravilo, da se praznine u tekstu ne unose već u prvoj rečenici teksta, osim ako ta praznina ne sadrži primjer rješavanja zadataka. Preporuka je, iako ne i pravilo, da se praznina ne unosi i u zadnju rečenicu teksta zato što ta rečenica, zajedno s prvom rečenicom teksta, čini situacijski i kontekstualni okvir potreban za uspješno rješavanje zadataka. Potrebno je napomenuti da su *cloze*-zadaci i c-zadaci dosta teški ispitanicima jer, pored sposobnosti čitanja teksta s razumijevanjem, ispitanici trebaju pri rješavanju zadatka primijeniti i široki spektar jezičnih znanja, primjerice iz područja ortografije, morfologije, sintakse, pragmatike, što utječe i na način procjenjivanja takvih zadataka.

U većini zadataka poluotvorenog i otvorenog tipa u ispitima razumijevanja teksta čitanjem i slušanjem zahtijeva se integrirana uporaba različitih vještina i/ili znanja. Osim u već navedenim zadacima dopunjavanja, to posebno dolazi do izražaja u zadacima u kojima se od ispitanika/učenika traži da nakon slušanja ili čitanja teksta napišu bilješke, parafraziraju kratki tekst ili sažmu tekst. U takvim zadacima dolazi do integracije receptivnih i produktivnih jezičnih vještina, a da bi ispitanici izvršili zadatak trebaju aktivirati i više različitih vrsta jezičnih znanja. Procjenjivanje je takvih zadataka složenije i zahti-

jeva određivanje kriterija i način bodovanja pojedinih kriterija procjenjivanja. Međutim, ako se takvi zadaci nalaze u ispitima razumijevanja teksta slušanjem ili čitanjem, treba imati na umu da sastavnice vještine slušanja i čitanja teksta s razumijevanjem trebaju biti u fokusu procjenjivanja, a ne sastavnice vještine pisanja ili govorenja. Kao prednost takvih poluotvorenih i otvorenih integriranih zadataka navodi se njihova visoka razina autentičnosti, za razliku od, primjerice, zadataka zatvorenog tipa poput zadataka povezivanja, zadataka alternativnog ili višestrukog izbora, iako upravo ti tipovi zadataka dominiraju u standardiziranim ispitima.

S obzirom na činjenicu da sve vrste zadataka imaju svoje prednosti i nedostatke, najbolje je u ispitima razumijevanja teksta čitanjem i slušanjem, ali i inače, kombinirati više različitih vrsta zadataka.

Što se tiče zadataka za provjeru sposobnosti razumijevanja teksta čitanjem i slušanjem u ranom učenju stranog jezika, u zadacima su pitanja vrlo često u neverbalnom obliku ili se od učenika očekuje da svoje razumijevanje slušnog ili pisanog teksta predstavi crtežom, pri čemu treba paziti da se u tekstu spominju konkretni, a ne apstraktni objekti. Primjerice, u tzv. **vizualnom diktatu** učenik sluša tekst kojim se opisuje što se nalazi na stolu, a učenik spomenute objekte treba nacrtati na crtežu praznog stola. Ako se očekuje da učenik pokazuje razumijevanje i toga gdje se što nalazi na stolu, onda se procjenjivanje treba prilagoditi tim dvama zahtjevima – što i gdje, odnosno učenik treba dobiti bodove i za nacrtani prepoznatljivi objekt koji nije na pravom mjestu. Kao primjer navodimo i **zadatak povezivanja** u kojem se pojavljuje crtež ili slika na kojoj različite osobe (djeca) označene slovima od A do F izvode određene radnje u parku. Ispitanik/učenik treba slušajući rečenice kojima se opisuje radnja u tablici ispod slike ili crteža napisati odgovarajuće slovo uz ime osobe te tako pokazati da razumije usmeni opis radnji pojedinih osoba. Takav se zadatak često primjenjuje u standardiziranim ispitima za učenike rane školske dobi, ali i nešto starije.

Jedno je od najčešćih pitanja autora ispita koliko riječi može biti u govornom ili pisanom tekstu u zadacima za provjeru razumijevanja teksta na određenoj jezičnoj razini. Ne postoje ujednačena mišljenja u vezi s tim jer na odluku u vezi s trajanjem slušnog teksta ili dužinom čitanog teksta utječu razni čimbenici (dob ispitanika/učenika, jezična i kognitivna razina ispitanika/učenika, težina teksta, vrsta zadatka, trajanje cjelokupnog ispita itd.). Kao orijentir donošenju odluke o dužini ili trajanju teksta mogu poslužiti ispitne specifikacije za standardizirane ispite na određenim jezičnim razinama prema ZEROJ-u. Kada je riječ o nestandardiziranim ispitima, onda se treba voditi prosječnim brojem riječi u tekstovima koji se pojavljuju u udžbenicima, a svrha im je razvijanje sposobnosti razumijevanja slušnog ili čitanog teksta. Jedno je od čestih pitanja i smiju li tekstovi u ispitima sadržavati nepoznate riječi. U pravilu ne, a ako se to ne može izbjeći, ponajviše zbog autentičnosti teksta, onda bi takvih riječi trebalo biti jako malo i ne smiju biti važne za rješavanje zadatka. No, pitanja uz tekst nikako ne bi smjela sadržavati riječi koje su nepoznate ispitanicima kojima je zadatak namijenjen.

U zadacima u ispitima razumijevanja teksta čitanjem dobra uputa sadrži informacije o temi, situaciji ili kontekstu, zatim jasnu smjernicu na to što treba napraviti pri rješavanju zadataka koja se može dodatno i zorno prikazati jednim riješenim primjerom u zadatku (osobito ako je tip zadatka nedovoljno poznat ispitanicima) te, po potrebi, posebna upozorenja, primjerice na broj naslova kratkih tekstova koji su višak u zadatku povezivanja ili na način procjenjivanja, odnosno na to što će se s koliko bodova procjenjivati. Uz ove dijelove, upute za rješavanje zadataka u zadacima u ispitima razumijevanja teksta slušanjem trebaju obvezno sadržavati informaciju o tome koliko će se puta slušati tekst i koliko vremena imaju za čitanje pitanja / upoznavanje sa slikama prije prvog slušanja teksta. Budući da se, u pravilu, tekstovi slušaju dva puta, dobro je u uputi za rješavanje zadataka skrenuti pozornost na to što da rade pri prvom, a što pri drugom slušanju teksta. Primjerice da pokušaju već pri prvom slušanju riješiti zadatak, a pri drugom da provjere svoja rješenja. Na početnim stupnjevima učenja stranog jezika uputa za rješavanje zadatka može biti napisana na materinskom jeziku ili kombinacijom materinskog i stranog jezika.

Da bi autori zadataka pristupili izradi zadataka na sustavan način, u stručnoj se literaturi (usp. npr. Grotjahn i Kleppin, 2017) navode **koraci u izradi zadataka** za provjeru sposobnosti razumijevanja teksta slušanjem ili čitanjem:

1. Odrediti što će se ispitivati. Razmisliti o konstrukt: s kojim ciljem ispitanici trebaju slušati ili čitati tekst i koja su im znanja i sposobnosti potrebni da bi mogli riješiti zadatak, drugim riječima, koji se obrazovni ishod ispituje. Pritom treba nastojati da ono što ispituje u najvećoj mogućoj mjeri odražava uporabu jezika u stvarnim komunikacijskim situacijama.
2. Odrediti tip zadataka. Razmisliti o tome koji tip zadatka najbolje odgovara onome što se ispituje.
3. Pronaći tekst koji će služiti kao predložak za izradu zadatka. Pri izboru teksta treba se voditi informacijama o dobi ispitanika/učenika, njihovim interesima i komunikacijskim potrebama, njihovoj jezičnoj razini, ali i time koji tekst najbolje odgovara onome što se ispituje i kako se ispituje.
4. Odrediti u tekstu informacije u vezi kojih će se oblikovati pitanja. U tom se koraku vrši tzv. mapiranje teksta kojim se osigurava da informacije u vezi kojih se oblikuju pitanja nisu grupirane u jednom odlomku nego su ravnomjerno raspodijeljene u tekstu. K tome, mapiranjem se dobiva uvid u to sadrži li tekst dovoljno informacija za oblikovanje dovoljnog broja pitanja, što je osobito važno za zadatke višestrukog izbora. Ako ne, onda je potrebno razmisliti o nekom drugom tipu zadatka ili u izradi zadataka krenuti od prvog koraka – odrediti novi obrazovni ishod.
5. Oblikovati kratku, ali potpunu i razumljivu uputu za rješavanje zadatka.

6. Oblikovati pitanja u zadatku. Ako će ispit sadržavati samo jedan zadatak, onda je potrebno nastojati da pitanja u zadatku imaju raspon od lakših preko srednje teških do nešto težih.
7. U slučaju zadatka za provjeru razumijevanja teksta čitanjem potrebno je odlučiti hoće li tekst doći prije ili nakon pitanja u zadatku, što ovisi prije svega o cilju/obrazovnom ishodu zadatka.
8. Odlučiti o načinu procjenjivanja i pripremiti rješenja zadatka. Samo ono što se ispituje može se procjenjivati. Kako bi se osiguralo da su predviđena rješenja i jedino moguća, dobro je da više osoba (kolega) riješi zadatak prije nego se zadatak da ispitanicima. Time se ujedno dobiva povratna informacija o potencijalnim problemima i u drugim segmentima zadataka.

U vezi s provedbom zadataka za provjeru razumijevanja teksta slušanjem i čitanjem u literaturi se naglašava da je potrebno osigurati pravednu i objektivnu provedbu zadataka, a to znači da su ispitanici u fazi pripreme za ispit dovoljno ponavljali gradivo koje će se ispitivati i da su vježbali rješavanje tipa zadataka kojima će se gradivo ispitivati, odnosno da su dobili upute kako pristupiti rješavanju zadatka te da su prije rješavanja zadatka upoznati s načinom na koji će se vršiti procjenjivanje i ocjenjivanje. Pri provedbi zadataka potrebno je osigurati da je oprema koja će se koristiti za reproduciranje slušnog teksta ispravna, a snimak dobar te da ga pri reprodukciji svi u prostoriji mogu čuti jednako dobro. Nadalje, zadatak bi trebao biti formalno dobro oblikovan – veličina i tip slova trebaju biti odgovarajući, prateći vizualni materijal treba biti jasno vidljiv, a u slučaju dužih zadataka potrebno je napraviti odgovarajuću raspodjelu dijelova zadatka na dvije stranice. I na kraju, svi ispitanici trebaju imati jednako i dovoljno vremena za rješavanje zadataka.

4.3.2. Zadaci za provjeru sposobnosti pisanja i govorenja

Zadaci su za provjeru sposobnosti pisanja i govorenja poluotvorenog i otvorenog tipa, a primjenjuju se na razinama reprodukcijuskog, vođenog ili slobodnog pisanja ili govorenja. Obrazovni ishodi vođenih ili slobodnih zadataka govorenja i pisanja usko se vežu uz određene jezične funkcije (npr. opisivanje, prepričavanje, sažimanje teksta, argumentiranje itd.) koje ispitanik/učenik treba ispuniti na odgovarajući jezični i komunikacijski način, tj. vodeći računa o sociolingvističkim i pragmatičkim obilježjima jezične uporabe. Primjeri ispitivanih obrazovnih ishoda i vrsta zadataka u ispitima pisanja ili govorenja navedeni su u tablici 2.

Tablica 2. *Primjeri povezivanja ispitivanih obrazovnih ishoda i vrste zadataka za provjeru sposobnosti pisanja i govorenja*

Ispitivani ishod	Vrsta zadatka
Ispitanik/učenik ispunjava ulogu sugovorne osobe u jednostavnom kratkom dijalogu	Zadatak kratkog odgovora
Ispitanik/učenik oblikuje završni dio teksta	Zadatak produženog odgovora
Ispitanik/učenik sažima sadržaj filma	Zadatak produženog odgovora
Ispitanik/učenik verbalizira sadržaj priče u slikama	Zadatak produženog odgovora
Ispitanik/učenik prevodi odgovor jedne od osoba u dijalogu s materinskog na strani jezik	Zadatak kratkog odgovora
Ispitanik/učenik sažima tekst u nekoliko rečenica	Zadatak produženog odgovora
Ispitanik/učenik opisuje sliku	Zadatak produženog odgovora
Ispitanik/učenik izriče mišljenje u nekoliko rečenica u vezi s određenom izjavom	Zadatak produženog odgovora
Ispitanik/učenik argumentira stavove za i protiv određene izjave u dužem tekstu	Zadatak esejskog tipa

Obrazovni ishodi navedeni u tablici upućuju na to da se zadaci u ispitima pisanja i govorenja mogu na puno načina učiniti autentičnima, tj. postići da odražavaju iskustva usmene i pisane jezične proizvodnje na stranom jeziku u situacijama iz stvarnog života, što je i glavni cilj komunikacijskih ispita. Kada je riječ o reprodukcijским zadacima pisanja, u nastavi se često upotrebljava **diktat** u različitim varijacijskim oblicima. Diktat je integrativni zadatak koji od ispitanika traži aktiviranje i primjenu znanja širokog spektra (od fonoloških pa sve do diskursnih), različitih sposobnosti (slušanja i pisanja) te određenih kognitivnih sposobnosti kao što su sposobnost memoriranja i visoki stupanj automatizacije u jezičnoj obradi. Dakle, ne radi se samo o zadatku kojim se ispituje poznavanje i primjena pravopisnih pravila. Zbog toga treba dobro razmisliti kada upotrebljavati koju varijaciju tog zadatka u ispitivanju jezičnih znanja i sposobnosti i na koji način procjenjivati taj zadatak.

Uputa za rješavanje zadatka govorenja i pisanja može biti jednostavna (jedna do dvije rečenice, s minimalnim poticajem za govorenje ili pisanje kojim se najčešće upućuje samo na temu bez dodatnih informacija o sadržaju), kontekstualizirana (više rečenica uz upućivanje na situacijski i komunikacijski kontekst te navođenje sadržajnih, ali i formalnih odrednica) i upotpunjena tekstem (npr. pismom, komentarom, oglasom itd.) i/ili slikom koji predstavljaju poticaj za govorenje ili pisanje (usp. Tankó, 2005: 42–44). Kontekstualizirani je oblik upute učestaliji u standardiziranim ispitima ponajviše zbog toga što sadrži sadržajne i formalne odrednice koje kasnije olakšavaju procjenjivanje. Uputa koja sadrži tekst kao poticaj za govorenje ili pisanje može otežati procjenjivanje zbog toga što ispitanici ponekad preuzimaju veliki dio sadržaja teksta u svoj tekst.

U komunikacijskim zadacima koji trebaju biti što autentičniji, uputa treba ispitanicima/učenicima pružiti odgovore na pitanja tko, što, s kim, zašto, kada i gdje. Drugim riječima, u uputi bi trebalo navesti kontekst ili komunikacijsku situaciju, tko su sudionici u komunikaciji, na koju temu i s kojom namjerom komuniciraju te koju tekstnu vrstu pritom proizvode. Uz to, takva uputa sadržava verbalne (natuknice) ili neverbalne (crteže, slike, fotografije) poticaje kojima se upućuje na sadržaj komunikacije. U zadacima govorenja navodi se i vrijeme govora (monološki tekst) ili razgovora (dijaloški tekst) te, ako je to predviđeno, i vrijeme za pripremu za govor/razgovor. U ispitima pisanja navodi se broj riječi koji tekst treba minimalno sadržavati ili raspon broja riječi te često i kratki podsjetnik na obilježja tekstne vrste koju treba proizvesti, primjerice da sastavak treba imati uvod, glavni dio i zaključak. I u zadacima govorenja i u zadacima pisanja potrebno je navesti i broj bodova koji se može ostvariti. Ponekad se u zadacima navode i ključni kriteriji prema kojima će se procjenjivati proizvedeni tekst.

Procjenjivanje zadataka za provjeru sposobnosti pisanja i govorenja

Da bi se smanjila razina subjektivnosti i osigurala dosljednost u procjenjivanju ispitanikovih/učenicovih sposobnosti govorenja i pisanja, uz svaki zadatak izrađuju se ljestvice ili rubrike za procjenjivanje. Više je načina klasifikacije ljestvica za procjenjivanje, a mogu se odnositi na izgled ljestvice, elemente koji se procjenjuju ili, pak, na sadržaj opisnika. Bachman i Palmer (2010) ističu dva osnovna pristupa procjenjivanju – analitičko koje se vrši s obzirom na pojedinačne i ciljne kategorije komunikacijske kompetencije u govorenju i pisanju te holističko koje se naziva i globalnim, a temelji se na općem dojmu procjenjivača. Tim dvama pristupima odgovaraju i dvije vrste ljestvica za procjenjivanje – analitička i holistička.

Analitička ljestvica za procjenjivanje (tablica 3) sadrži sljedeće dijelove: razine postignuća (engl. *bands*, njem. *Bandbreite*), kriterije za procjenu postignuća i opisnike kriterija (engl. *descriptors*, njem. *Deskriptoren*). Razina postignuća izražava se bodovima. Preporuča se ne imati više od 10 bodova, najbolje 3 do 9. Ako je riječ o procjenjivanju sposobnosti govorenja, preporuča se manji raspon bodova. Kriteriji za procjenjivanje odražavaju ono što se zadatkom ispituje. Preporuča se ne imati više od 5 do 6 kriterija. Svaki kriterij može imati potkriterije, obično 1 – 2. No, što je više kriterija, treba biti manje potkriterija zato što se procjenjivači pri procjenjivanju ne mogu usredotočiti na toliko puno kriterija i potkriterija i pritom zadržati visoku razinu objektivnosti. Na svakoj razini postignuća navodi se opisnik za svaki kriterij i potkriterij. Opisnici osiguravaju da različiti procjenjivači isto ili što sličnije interpretiraju svaku razinu postignuća. Moguće je da se neki opisnik na određenoj razini postignuća posebno naglasi (npr. masno tiskanim slovima). Taj opisnik predstavlja tzv. *cut-off-point* (njem. *Schwellenwert*) – minimalni uvjet koji mora biti ispunjen za pozitivno procijenjen usmeni ili pisani proizvod ispitanika/učenika.

Tablica 3. *Analitička ljestvica za procjenjivanje*

Bodovi (razina postignuća)	Kriterij 1	Kriterij 2	Kriterij 3	Kriterij 4	Kriterij 5
5	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci
4	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci
3	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci
2	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci
1	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci
0	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci	Opisnik/-ci

Holistička ljestvica (tablica 4) razlikuje se od analitičke ljestvice u tome što se jednim opisnikom koji se može odnositi na više kriterija opisuje postignuće na određenoj razini.

Tablica 4. *Holistička ljestvica za procjenjivanje*

Bodovi (razina postignuća)	Opisnici (opisi postignuća)
5	Opisnik koji obuhvaća sve kriterije procjenjivanja
4	Opisnik koji obuhvaća sve kriterije procjenjivanja
3	Opisnik koji obuhvaća sve kriterije procjenjivanja
2	Opisnik koji obuhvaća sve kriterije procjenjivanja
1	Opisnik koji obuhvaća sve kriterije procjenjivanja
0	Opisnik koji obuhvaća sve kriterije procjenjivanja

Objе vrste ljestvica² imaju prednosti i nedostatke (tablica 5) o kojima se raspravlja u stručnoj literaturi.

² Konkretni primjeri analitičke ljestvice za procjenjivanje mogu se naći u ispitnim specifikacijama raznih standardiziranih ispita, primjerice u *Njemački jezik – Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2021./2022.* Kao primjer holističke ljestvice navodimo *The Cambridge ESOL FCE Holistic Rating Scale.* Važno je imati na umu da su navedene ljestvice valjane za zadatke uz koje su izrađene.

Tablica 5. Prednosti i nedostaci analitičke i holističke ljestvice

	Prednosti	Nedostaci
Analitička ljestvica	<ul style="list-style-type: none"> • Zasebno i više eksplicitno procjenjuju se prema kriterijima različiti aspekti/kategorije govorenja ili pisanja, što utječe na višu razinu objektivnosti, pouzdanosti i valjanosti • Moguće je varirati stupanj težine pojedinog kriterija tako da se pojedinim kriterijima pridruže niže ili više razine postignuća • Moguće je davanje jasne i detaljne povratne informacije ispitanicima i drugim dionicima 	<ul style="list-style-type: none"> • Ako je previše kriterija i potkriterija i/ili razina postignuća, procjenjivači su kognitivno preopterećeni, što ima za posljedicu velike razlike u procjenama, a ako ih je premali broj procjene nisu dovoljno diferencirane • Procjenjivanje je vremenski zahtjevno • Procjenjivači trebaju proći obuku radi usuglašavanja njihovih interpretacija opisnika kriterija i potkriterija • Moguća je pojava tzv. halo- učinka, tj. da procjenjivanje prema jednom kriteriju pozitivno ili negativno utječe na procjenjivanje prema drugim kriterijima
Holistička ljestvica	<ul style="list-style-type: none"> • Procjenjivanje je intuitivno, temeljeno na dojmu, što je više u skladu s autentičnim reakcijama govornika ili čitatelja • U kognitivnom je smislu manje zahtjevno za procjenjivače • Vremenski traje kraće 	<ul style="list-style-type: none"> • Površna interpretacija postignuća ispitanika, što ima za posljedicu nemogućnost pružanja jasne, detaljne i obrazložene povratne informacije ispitanicima i drugim dionicima

Izvor: Hinger i Stadler (2018: 111–113)

Unatoč navedenim nedostacima, svrsishodnost je uporabe ljestvica za procjenjivanje, osobito analitičke, neupitna, i u području standardiziranog ispitivanja i u području nestandardiziranog ispitivanja.

Važno je naglasiti da kriteriji u ljestvicama za procjenjivanje trebaju biti usklađeni s onim što se zadatkom ispituje. Primjerice, ako učenik treba proizvesti monološki tekst, onda ljestvica koja sadrži kriterij Interakcija ili Komunikacijska prikladnost nije valjana. Također, ako učenik treba napisati raspravljački esej, onda kriterij Kreativnost nije primjeren za procjenu ispitanikova/učenicova postignuća u izvršenju takvog zadatka. Općenito je potrebno jako dobro razmisliti o tome koja jezična znanja i sposobnosti učenik treba/ može aktivirati u izvršenju zadatka pisanja i govorenja. Primjena istih ljestvica u procjeni različitih zadataka pisanja i govorenja na različitim razinama učenja jezika nije prihvatljiva.

U izradi analitičkih ljestvica za procjenjivanje koje odgovaraju određenom zadatku dobro je voditi se sljedećim koracima:

1. S obzirom na ono što se ispituje u konkretnom zadatku, odrediti kriterije procjenjivanja.

2. Odlučiti koja će se razina težine ili važnosti dati određenom kriteriju – hoće li se isti broj bodova davati za sve kriterije ili će se za određeni kriterij davati više ili manje bodova nego za druge.
3. Odlučiti što se smatra zadovoljavajućom razinom postignuća (obično ona u sredini ljestvice), odnosno ono što bi ispitanici u trenutku ispitivanja trebali moći. Prvo se oblikuju opisnici za tu razinu postignuća, a zatim se graduiraju prema višim i nižim razinama postignuća.

Uloga je procjenjivača u procesu ispitivanja izuzetno značajna, tim više što u ispitivanju u razrednoj sredini, a ponekad i u standardiziranom ispitivanju, jedna osoba ima istovremeno dvije uloge: procjenjivača i ispitivača. Mnoge su studije posvećene toj tematici (npr. Kang i sur. 2019, Shaefer 2008, Zhang i Elder 2011), i sve su upozorile na razlike u procjenama i ponašanju ocjenjivača pri procjenjivanju. Te su razlike, obično, bile uzrokovane nekim od sljedećih čimbenika: samim procesom ocjenjivanja, podrijetlom procjenjivača, količinom prethodne obuke ili iskustva u procjenjivanju jezičnih sposobnosti u govorenju ili pisanju, učinkom obuke i pružanja povratne informacije, stupnjem pristranosti (strogosti ili blagosti) ocjenjivača, pogreškama u interpretaciji ljestvice, spolom ocjenjivača itd. Pored razlika u razini strogosti procjenjivača, koja se u standardiziranom ispitivanju može minimalizirati obukom i izborom procjenjivača, potencijalno najveći problem, prema našem mišljenju, krije se u nalazima da procjenjivači, čak i oni koji su obučeni za analitički pristup procjenjivanju, jezičnu proizvodnju ispitanika/učenika, u pravilu, procjenjuju holistički, te da je pri tome određeni aspekt jezičnih znanja i sposobnosti presudan pri procjeni. Iz toga proizlazi da bi na razvoju ljestvica, ne samo onih koji će se primjenjivati u standardiziranim ispitima, odnosno ispitima visokog rizika, nego i onima koje će se primjenjivati u razrednoj sredini trebala raditi skupina stručnjaka koji će se međusobno obučiti za njihovu primjenu na način da na primjerima uvježbavaju korake u procesu procjenjivanja i primjenu kriterija i njihovih opisnika, dodatno pojašnjavajući opisnike sve dok ne usuglase njihovu interpretaciju i internaliziraju njihovo značenje kako bi procjenjivanje teklo brže i bilo objektivnije, a ljestvica za procjenjivanje samo služila kao podsjetnik na opise razina postignuća.

Jedno od pitanja koje se često postavlja u vezi s ispitima govorenja i pisanja jest koju ulogu trebaju imati **pogreške** u procjenjivanju. U standardiziranim se ispitima pogreške ne ispravljaju, iako se uzimaju u obzir pri procjenjivanju. Pri provjeravanju sposobnosti govorenja i pisanja u razrednoj sredini, pogreške se ispravljaju, ali se pritom zauzima pozitivan stav. Primjerice, u pisanom tekstu nastoji se ukazati na pogreške ili ih ispraviti različitom bojom jer nemaju sve pogreške istu težinu. Također, daje se i pozitivan komentar, ako je ispitanik/učenik uspješno napredovao ili ovladao određenim aspektom sposobnosti pisanja. Može mu se na kraju ukazati i na to što još i na koji način može poboljšati. Pri provjeri sposobnosti govorenja na pogreške se osvrćemo nakon izlaganja ispitanika, ne prekidajući ga tijekom izlaganja (v. poglavlje *Pogreške i pristupi analizi i ispravljaju pogrešaka u nastavi stranih jezika*).

U odnosu na provedbu zadataka za provjeru sposobnosti pisanja, **provedba je zadataka u ispitu govorenja** puno složenija. Standardizirani ispiti govorenja imaju, u pravilu, istu strukturu, a to je da se sastoje od uvodnog zadataka koji omogućuje ispitaniku/učeniku da se kratko predstavi i barem dva dodatna zadatka različitog tipa – tradicionalnog (monolog) i interaktivnog (dijalog). Uvodni se zadatak u pravilu ne procjenjuje jer mu je uloga opustiti ispitanika/učenika i smanjiti ispitnu anksioznost. Drugi se zadaci procjenjuju. Kada je riječ o obliku provedbe zadataka u ispitima govorenja, razlikuju se tri oblika: sam ispitanik/učenik (individualni ispit), ispitanik/učenik i ispitivač/nastavnik (individualni ispit) i ispitanik/učenik s jednim ili više ispitanika/učenika (ispit u paru ili skupini). Prvi je oblik provedbe uobičajen u računalno potpomognutom ispitivanju, često u ispitima na daljinu ili u učionicama s fonološkom opremom. U takvom ispitima ispitivač/nastavnik nije prisutan, nego ispitanik/učenik dobiva zadatke i upute kako da sam provede ispit te svoju govornu proizvodnju snimi i dostavi onima koji provode ispit. Zbog takvog načina provedbe tom obliku ispita govorenja može pristupiti velik broj ispitanika/učenika iz različitih dijelova svijeta. No, u kognitivnom smislu takav je ispit najzahtjevniji. Od ispitanika/učenika očekuje se da proizvede jedan ili više monoloških tekstova, što znači da bez pomoći ispitivača/nastavnika (dodatnih pojašnjenja ili pitanja) sam mora razviti ideje, oblikovati ih jezično i iznijeti na logičan način. Drugi je oblik individualnog ispita (ispitivač/nastavnik s ispitanikom/učenikom) puno učestaliji, osobito u razrednoj sredini, a lakši je utoliko što se od ispitanika/učenika očekuje da jezično reagira na kratka i ciljana pitanja ispitivača/nastavnika. Treći je oblik (ispitanik/učenik s jednim ili više ispitanika/učenika), zbog vremenske i financijske isplativosti (ispitima može pristupiti velik broj ispitanika i nije potrebno razvijati puno zadataka), sve učestaliji u standardiziranim ispitima visokog rizika koji se provode uživo. Iako taj oblik ispita još nije u dovoljnoj mjeri zaživio u razrednoj sredini, potrebno je naglasiti da provedba ispita u paru ili skupini ima značajne prednosti, ali i poneki nedostatak (usp. Brooks 2009, Gan 2010, Galaczi 2008, Fulcher 2003, Luoma 2004). Kao najvažnija prednost navodi se autentičnost provedbe zadataka u takvom obliku ispita, što ujedno utječe na to da su ispitanici/učenici manje nervozni, osobito u razrednoj sredini, jer razgovaraju sa svojim kolegama. Upravo to što su sugovornici istog statusa čini vidljivijima i pospješuje interakcijske vještine ispitanika/učenika, odnosno ima pozitivan povratni učinak i na učenje. Naime, čak i u slučaju da su u paru ili skupini jezično slabiji i jezično bolji ispitanici, taj oblik ispitivanja ne utječe negativno ni na jezično bolje ispitanike/učenike, ni na jezično slabije ispitanike/učenike. Štoviše, potonji upotrebljuju više riječi (Davis 2009). Važna prednost leži i u tome da se ispitivač/nastavnik, koji istovremeno ima ulogu procjenjivača, što je uobičajeno u razrednoj sredini, može usredotočiti samo na procjenjivanje. Zanimljivo je da je pozitivan utjecaj ispita u paru ili skupini, osobito na aspekt točnosti, utvrđen i u pisanju (Wiggelsworth i Storch 2009). Istraživači stoga zaključuju da ispit u paru ili skupni ispit može biti brzo sredstvo za procjenjivanje govorne sposobnosti velikog broja ispitanika i da je u interakcijskom smislu djelotvorniji od individualnog ispita. Ipak, zbog puno nedovoljno istraženih sociolingvističkih i psiholingvističkih čimbenika

u tom obliku ispitivanja (npr. razlike među ispitanicima/učenicima s obzirom na spol, dob, društveni status, osjećaj straha, razinu stidljivosti, spremnost na razgovor sa stranicima/nastavnikom itd.) koje bi mogle imati utjecaja na jezičnu produkciju ispitanika/učenika, a time i otežati procjenjivanje, možda je opravdan oprez autora ispita u vezi s tim oblikom ispitivanja. No, kombinacija dijaloških i monoloških zadataka pri provedbi ispita u paru ili skupnog usmenog ispita može smanjiti navedeni problem, te skupni ispit učiniti prihvatljivim, ponajviše zbog toga jer se tu radi o jednom od najinteraktivnijih oblika ispita u kojem su ispitanici/učenici uključeni u spontanu i, ponekad, uzavrelu raspravu o raznim temama, a zbog toga što se u velikim razrednim odjelima prema mišljenju O'Sullivan³, jedino na taj način, uz istovremenu primjenu samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, mogu ispitati sposobnosti govorenja učenika. K tome, ispitivač/nastavnik može, u slučaju da neki ispitanik/učenik slabije sudjeluje u interakciji, njemu dodatno postaviti pitanja u vezi sa zadanom temom i time dobiti potpuniju informaciju o sposobnosti govorenja toga ispitanika/učenika.

U svakom obliku ispita u kojem ispitanik/učenik ima **sugovornika** koji može biti ispitivač/nastavnik ili ispitanik/učenik, osim općih osobina sugovornika ili interlokutora i njegov stil komunikacije mogu imati utjecaj na jezičnu izvedbu ispitanika/učenika. Primjerice, Brown (2003) je u svojem istraživanju upozorila na postojanje razlika među sugovornicima koji su ispitivači/nastavnici s obzirom na strukturu razgovora, način postavljanja pitanja i tip odgovora koji su pobuđivali. U vezi s tim preporuča se imati pripremljene smjernice za provedbu zadataka govorenja dijaloškog tipa te ispitanicima/učenicima postavljati više otvorenih pitanja ili zatvorenih koja se mogu dopuniti pitanjem „zašto/zašto ne” te pitanjima u kojima se traži mišljenje ispitanika/učenika. Csépes i Egyúdt (2005) opisali su obilježja dobrog i lošeg ispitivača/nastavnika. Tako se u dobra obilježja ubrajaju jasan izgovor, održavanje kontakta očima s ispitanicima/učenicima, pristojno, ugodno i poticajno vođenje razgovora (npr. uporabom verbalnih signala – *da, u redu, aha, dobro* i neverbalnih kojima pokazujemo da pozorno pratimo što ispitanik/učenik govori), diskretno pravljenje bilješki (npr. pogreška na koje će se napraviti osvrt na kraju razgovora ili zaokruživanje bodova na sažetoj verziji ljestvice za procjenjivanje) te pridržavanje vremenskog okvira i tijeka ispita. Kao loša obilježja navode se pokazivanje jakih pozitivnih ili negativnih emocija, uporaba humora ili ironije, predugačko oblikovanje pitanja, komentiranje mišljenja ili iskaza ispitanika/učenika, prekidanje ispitanika/učenika radi ispravljanja, dopunjavanja ili obrazlaganja.

U vezi s provedbom zadataka za provjeru sposobnosti pisanja i govorenja često se postavlja pitanje treba li i koliko vremena dati ispitaniku za pripremu, npr. pravljenje plana/skice/natuknica. Iako ugradnja **vremena za pripremu** u vrijeme za izvršenje zadatka umanjuje obilježja autentičnosti zadatka, općenito se smatra da priprema za izvršenje zadatka sadržajno i jezično poboljšava jezičnu izvedbu. No, potrebno je razmisliti o tome

3 Mišljenje izraženo tijekom *online* usavršavanja nastavnika na temu „Language Assessment in the Classroom“ (listopad 2021.) u organizaciji British Councila.

koliko je vremena za pripremu dovoljno, a da ne bude previše te se time izgube neka ključna obilježja autentične komunikacijske situacije u pisanju, a još više u govorenju.

Na kraju nekoliko **smjernica za izradu zadataka pisanja i govorenja:**

1. Pažljivo odrediti obrazovne ishode koji će se ispitivati i njima se voditi u odabiru ili izradi zadataka pisanja i govorenja i načina njihova procjenjivanja. Dakle, potrebno je dobro uskladiti što i kako se ispituje s onim kako se procjenjuje.
2. Ako je moguće, varirati vrste zadataka i tekstne vrste koje ispitanici/učenici trebaju proizvesti kako bi se dobio uvid u različite sastavnice sposobnosti govorenja ili pisanja
3. Dobro oblikovati uputu za rješavanje zadataka.
4. Osigurati da je način procjenjivanja jasan, dovoljno detaljno opisan, pravedan i objektivan.

4.3.3. Zadaci za provjeru jezičnih znanja

Standardizirani ispiti već su duže vrijeme usmjereni na ispitivanje i procjenjivanje jezičnih vještina. Ta se tendencija prelila i na ispitivanje i procjenjivanje u razrednoj sredini. Međutim, jezična znanja (izgovor, pravopis, vokabular, gramatika, pragmatika itd.) građevni su elementi jezika, stoje u osnovi uporabe jezika u svim četirima jezičnim vještinama pa stoga ispitivanje jezičnih znanja, i preko zadataka u ispitima jezičnih vještina i preko zadataka posvećenih određenim jezičnim znanjima, treba biti sastavni dio svih ispita, a osobito onih koji se upotrebljavaju u razrednoj sredini. Time se postiže i izravna veza između onoga što se i kako poučava s onim što se i kako ispituje.

Tablica 6. *Primjeri povezivanja ispitivanih obrazovnih ishoda, vrste zadataka i načina procjenjivanja u ispitivanju jezičnih znanja*

Ispitivani ishod	Vrsta zadatka	Način procjenjivanja
Ispitanik/učenik prepoznaje ortografski oblik izgovorene riječi	Zadatak višestrukog izbora	1 bod za prepoznati točan odgovor od više ponuđenih
Ispitanik/učenik razlikuje intonaciju izjavne od upitne rečenice	Zadatak alternativnog izbora	1 bod za svaki točan odgovor
Ispitanik/učenik prepoznaje u nizu ponuđenih riječi značenje riječi koja nedostaje u rečenici	Zadatak višestrukog izbora	1 bod za prepoznati točan odgovor od više ponuđenih
Ispitanik/učenik povezuje neverbalni prikaz značenja riječi s njezinim verbalnim oblikom	Zadatak povezivanja	1 bod za svaku točno povezanu riječ i crtež
Ispitanik stavlja riječi u pravilan redoslijed u rečenici	Zadatak redanja	1 ili više bodova, ovisno o broju riječi koje treba staviti u pravilan redoslijed

Ispitanik/učenik dopunjava glagole u tekstu odgovarajućim nastavcima	Zadatak dopunjavanja	1 bod za svaki točan oblik glagola
Ispitanik/učenik ispravlja označeni netočan gramatički oblik	Zadatak ispravljanja	1 bod za ispravljeni gramatički oblik
Ispitanik/učenik prepoznaje prihvatljiv odgovor u određenoj komunikacijskoj situaciji	Zadatak višestrukog izbora	1 bod za prepoznati sociolingvistički i pragmatički prihvatljiv odgovor od više ponuđenih
Ispitanik/učenik dopunjava kratki dijalog prihvatljivim odgovorom u opisanoj komunikacijskoj situaciji	Zadatak dopunjavanja	1 bod za odgovor koji je sociolingvistički i pragmatički prihvatljiv

U tablici 6 navedeni su obrazovni ishodi za različita područja jezičnog znanja – izgovora, pravopisa, vokabulara, gramatike, ali sociolingvističkog, pragmatičkog i međukulturnog znanja. U ispitima u kojima se pojavljuju zadaci s fokusom na jezičnim znanjima najzastupljeniji su zadaci kojima se ispituje poznavanje različitih aspekata vokabulara i gramatike, o čemu cjeloviti prikaz daju Read (2000) i Purpura (2004). Druga se jezična znanja uglavnom ispituju preko zadataka u ispitima receptivnih i produktivnih jezičnih vještina, što predstavlja odraz načina poučavanja tih dimenzija jezičnog znanja. No i ta se znanja, kao što je razvidno iz tablice 6, mogu ispitivati zasebno, odnosno zadacima u kojima nisu u fokusu jezične vještine.

Jezična se znanja mogu ispitivati vrlo različitim tipovima zadataka koji mogu biti dekontekstualizirani (npr. zadatak povezivanja riječi s njezinim antonimom), kontekstualizirani na razini rečenice ili na razini teksta (npr. izvorni ili modificirani *cloze*-zadatak i *c*-zadatak). Danas se veliki naglasak stavlja upravo na kontekstualizirane zadatke jer se na taj način ne ispituje samo oblik nego i značenje. Zadaci su u ispitima jezičnih vještina kontekstualizirani zadaci u kojima se istovremeno ispituje više aspekata pojedinih jezičnih znanja. Primjerice, u zadatku u ispitivanju pisanja često se istovremeno ispituje raspon, točnost i prihvatljivost vokabulara.

Kada se izrađuju zadaci kojima se ispituju jezična znanja, potrebno je pitati se sljedeće:

1. Što se točno želi ispitati? O tome što se želi ispitati ovisi ne samo odabir tipa zadatka nego i način procjenjivanja.
2. Omogućava li odabrani tip zadataka ispitivanje onoga što se želi ispitati? Primjerice, ako je za rješavanje zadatka nužno puno čitanja, onda je moguće da se zadatkom ne ispituje poznavanje vokabulara nego sposobnost razumijevanja teksta čitanjem. U svakom slučaju, dobro je u ispit uključiti različite tipove zadataka.

3. Odgovara li zadatak jezičnoj razini i dobi ispitanika/učenika? Na to je pitanje potrebno posebnu pozornost posvetiti kada se ispitivanje provodi s učenicima rane školske dobi koji ne mogu razumjeti teorijsko znanje gramatike.
4. Je li uputa za rješavanje zadatka jezično i sadržajno dobro oblikovana? O načinu oblikovanja upute za rješavanje zadataka već je bilo dosta govora u prethodnim dijelovima teksta. Ovdje bismo samo naglasili da uputa treba biti kratka, ali potpuna. Upute za rješavanje zadataka za ispitivanje sociolingvističkih, pragmatičkih i međukulturnih znanja nešto su duže jer sadržavaju duže opise situacije, često u kombinaciji sa slikovnim prikazom.
5. Koliko vremena ispitanici/učenici trebaju za rješavanje zadataka? Ispitanicima/učenicima treba dati dovoljno vremena za rješavanje zadataka, a to znači ni premalo, ni previše.
6. Znaju li ispitanici/učenici kako će se procjenjivati zadaci? Informacija o načinu bodovanja zadataka, usmjerava ispitanike/učenike u procesu rješavanja zadatka upravo na ono što se ispituje.
7. Koliko je vremena potrebno za izradu i procjenjivanje određenog tipa zadatka? Izrada nekih zadataka, npr. zadataka višestrukog izbora traje duže, ali je procjenjivanje takvih zadataka brže.

Odgovori na ova pitanja omogućuju izradu i provedbu zadataka koji udovoljavaju mnogim načelima ispitivanja, o kojima će više riječi biti u sljedećem odjeljku.

4.1. Ocjenjivanje, povratna informacija i analiza zadataka i ispita

Ako je procjenjivanje zadataka unaprijed jasno definirano, proces bodovanja i pretvaranja bodova u ocjenu ne predstavlja problem i ne traje dugo. Kada je riječ o ocjenjivanju, ključno je odrediti **prag prolaznosti**. Konvencije u vezi s tim koji će postotak riješenosti zadataka i ispita predstavljati prag prolaznosti variraju s obzirom na vrstu ispita, nastavni predmet, nastavnika, pa čak i zemlju. Ako se nakon provedbe ispita ispostavi da je ispit bio pretežak za ispitanike/učenike, ponekad se unaprijed utvrđeni prag prolaznosti snižava. U takvim je slučajevima neophodno napraviti analizu zadataka i ispita i prilagoditi daljnji način poučavanja rezultatima analize.

Nezaobilazan je korak nakon ocjenjivanja ispita **pružanje povratne informacije** ispitanicima/učenicima. U razrednoj se sredini vrši analiza pogrešaka i njihovo ispravljanje te daju upute i preporuke za daljnje učenje ili uporabu strategija za rješavanje određenih zadataka.

Nakon provedbe ispita (u slučaju standardiziranog ispitivanja, već nakon probne provedbe ispita) provode se analize kojima se želi utvrditi ispituje li se zadacima u ispitu ono što se želi ispitati, u kojoj su mjeri zadaci teški, u kojoj mjeri razlikuju slabije od boljih ispitanika/učenika jesu li primjereni kontekstu ispitivanja i slično. Drugim riječima,

traži se odgovor na pitanje udovoljava li ispit načelima ispitivanja (v. npr. Bachman i Palmer 2010, Brown i Abeywickrama 2018).

Najvažnije je načelo svakako **valjanost** (engl. *validity*, njem. *Validität*) – ispituje li se upravo i samo ono što je predmet ispitivanja. Drugo načelo po važnosti, a koje je usko povezano s načelom valjanosti jest **pouzdanost** (engl. *reliability*, njem. *Reliabilität*) – pruža li ispit u nekoliko uzastopnih ispitivanja iste ili što sličnije rezultate ispitivanja. Načelo **objektivnosti** (engl. *objectivity*, njem. *Objektivität*) u rangu je važnosti s prva dva načela, a prema njemu rezultat pojedinog ispitanika/učenika treba ovisiti samo o njegovim jezičnim znanjima i sposobnostima, a ne o osobama koje provode i procjenjuju ispit. U načela ispitivanja koja su manje ili više povezana s navedena tri načela, ubrajaju se još: **autentičnost** (engl. *authenticity*, njem. *Authentizität*) – u kojoj su mjeri zadaci u skladu s obilježjima komunikacijske jezične uporabe i potrebama ispitanika/učenika, tj. u kojoj mjeri traže od ispitanika/učenika da primijene i pokažu one jezične sposobnosti koje se primjenjuju u stvarnim komunikacijskim situacijama; **povratni učinak** (engl. *washback*, njem. *Washback/Rückkoppelungseffekt*) – u kojoj mjeri i na koji način (standardizirani) ispit utječe na nastavni proces; **praktičnost** (engl. *practicality*, njem. *Praktikabilität*) – u kojoj je mjeri ispit jednostavan za provedbu s obzirom na potrebne materijalne i ljudske resurse.

Budući da je primarna svrha ispitivanja u razrednoj sredini prikupljanje informacija o učeničkim jezičnim znanjima i sposobnostima i uporaba tih informacija pri donošenju odluka o daljnjim koracima u poučavanju, tijekom izrade i analize zadataka i ispita u prvom planu ne stoje kvantitativne analize rezultata (Lynch 2001). Ipak, radi utvrđivanja kvalitete zadataka i ispita provode se tijekom i/ili nakon izrade nestandardiziranih ispita i neki jednostavniji kvantitativni postupci, primjerice utvrđivanje indeksa težine. **Indeks težine pitanja** dobiva se podjelom broja učenika koji su točno riješili pojedino pitanje u zadatku s ukupnim brojem učenika, a zadatka podjelom broja točno riješenih pitanja svih učenika s ukupnim mogućim brojem točno riješenih pitanja svih učenika – što je vrijednost indeksa za pojedino pitanje/zadatak niža, to je pitanje/zadatak za zadanu skupinu učenika teže. Optimalna težina pitanja/zadatka kreće se u vrijednostima od 0,3 do 0,8. Vrijednosti ispod 0,3 upućuju na teško pitanje/zadatak, a iznad 0,8 na lako pitanje/zadatak. Vrlo detaljan pregled statističkih postupaka u analizi jezičnih zadataka i ispita daje Bachman (2004).

5. Zaključak

Unatoč prednostima raznih oblika formativnog vrednovanja, u nastavi stranih jezika i danas značajnu ulogu ima sumativno vrednovanje, čija su okosnica jezični ispiti. Uvođenjem državne mature i drugih oblika vanjskog vrednovanja u Hrvatskoj, načela razvoja standardiziranih ispita počela su se primjenjivati i u razvoju ispita koji se upotrebljavaju u razrednoj sredini, odnosno u procesu učenja i poučavanja stranih jezika. To

je umnogome pozitivno utjecalo na kvalitetu ispita u nastavi stranih jezika, ali je i osiromašilo bogatstvo tipova zadataka u tim ispitima. Zbog toga je potrebno prisjetiti se da je repertoar zadataka u učenju i poučavanju vrlo širok, a da je važno načelo vrednovanja, ne samo u nastavi stranih jezika, ispitivati ono što se uči i poučava na način kako se uči i poučava i kako se jezik upotrebljava u raznim situacijama.

Literatura

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 453-476.
- Bachman, Lyle F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Bagarić Medve, Vesna (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Filozofski fakultet Osijek.
- Brindley, Geoff (2001a). Outcomes-based assessment in practice: some examples and emerging insights. *Language Testing*, 18(4), 393-407.
- Brindley, Geoff (2001b). Language assessment and professional development. U Elder, Chatherine, Brown, Annie, Grove, Elisabeth, Hill, Kathryn, Iwashita, Noriko, Lumely, Tom, McNamara, Tim i O'Loughlin, Kieran (ur.), *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davis*. Cambridge University Press, 126-136.
- Brooks, Lindsey (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26(3), 341-366.
- Brown, Douglas H. i Abeywickrama, Priyanvada (2018). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices* (3. izdanje). Pearson.
- Brown, Annie (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20(1), 1-25.
- Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. U Richards, Jack C. i, Schmidt, Richard W. (ur.), *Language and Communication*. Longman, 2-27.
- Canale, Michael i Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chalhoub-Deville, Micheline (1995). A contextualized approach to describing oral language proficiency. *Language Learning*, 45(2), 251-281.
- Chapelle Carol A. i Douglas, Dan (ur.). (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge University Press.

- Chapelle Carol A. i Voss, Erik (2017). Utilizing technology in language assessment. U Shohamy, Elana, Or, Iair G. i May, Stephen (ur.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment* (3. izdanje). Springer, 149–161.
- Csépes, Ildikó i Egyúdt, Györgyi (2005). *Into Europe: The Speaking Handbook*. Teleki Laszlo Foundation.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Davis, Larry (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, 26(3), 341–364.
- Davies, Alan (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347.
- DeLuca, Christopher i Klinger, Don (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438.
- Fulcher, Glenn (2000). The “communicative” legacy in language testing. *System*, 28(4), 483–497.
- Fulcher, Glenn (2003). *Testing Second Language Speaking*. Pearson.
- Fulcher, Glenn (2010). *Practical Language Testing*. Hodder Education.
- Fulcher, Glenn (2012). assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- Glaboniat, Manuela (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Studien-Verlag.
- Gan, Zhengdong (2010). Interaction in group oral assessment: A case study of higher and lower scoring students. *Language Testing*, 27(4), 585–602.
- Galaczi, Evelina D. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89–119.
- Green, Anthony i Fulcher, Glenn (2020). Test Design Cycle. U Winke, Paula i Brunfaut, Tineke (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Routledge, 69–77.
- Grotjahn, Rüdiger i Kleppin, Karin (2017). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. Ernst Klett Sprachen.
- Hinger, Barbara i Stadler, Wolfgang (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Narr Studienbücher.
- Huhta, Ari, Kalaja, Paula i Pitkanen-Huhta, Anne (2006). Discursive construction of a high-stakes test: The many faces of a test-taker. *Language Testing*, 23(3), 326–350.
- Ingram, David E. (1985). Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing. U Hytlenstam, Kenneth i Pienemann, Manfred (ur.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Multilingual Matters, 215–276.
- Kang, Okim, Rubin, Don i Kermad, Alyssa (2019). The effect of training and rater differences in oral proficiency assessment. *Language Testing*, 36(4), 481–504.
- Kantarcioglu, Elif i Papageorgiou, Spiros (2011). Benchmarking and standards in language tests. U O'Sullivan, Barry (ur.), *Language Testing: Theories and Practices*. Palgrave Macmillan, 94–110.
- Lin, Qiuyun (2002). Beyond standardization: Testing and assessment in standards-based reform. *Action in Teacher Education*, 23(4), 43–49.

- Lynch, Brian K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
- Ministarstva znanosti i obrazovanja (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-vrednovanje-procesa-i-ostvarenosti-odgojno-obrazovnih-ishoda-u-osnovnoskolskome-i-srednjoskolskome-odgoju-i-obrazovanju/3250> (20. 2. 2021.).
- Luoma, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (urednički pročišćeni tekst) (NN 112/2010, 82/19, 43/20 i 100/21) http://www.propisi.hr/files/file/1_Propisi/2010-2019/2010/p2010-112-2973c03_PRO-LT.pdf (10. 02. 2022.).
- Norris, John M., Brown, James D., Hudson, Thom D. i Yoshioka, Jim (1998). *Designing Second Language Performance Assessments*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Phelps, Richard P. (2008). *Kill the Messenger: The War on Standardized Testing* (3. izdanje). Transaction Publishers.
- Oller, John W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. Longman Group.
- Purpura, James E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Read, John (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Roever, Carsten (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463-481.
- Shaefer, Edward (2008). Rater bias patterns in an EFL writing assessment. *Language Testing*, 25(4), 465-493.
- Shohamy, Elena (1997). Testing methods, testing consequences: are they ethical? are they fair? *Language Testing*, 14(3), 340-349.
- Shohamy, Elena (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373-391.
- Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard (1995). *Measured Words*. Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard (2017). History of language testing. U Shohamy, Elana, Or, Iair G. i May, Stephen (ur.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment* (3. izdanje). Springer, 375-384.
- Tankó, Gyula (2005). *Into Europe: The Writing Handbook*. Teleki Laszlo Foundation.
- Taylor, Lynda (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29(1), 21-36.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ). Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Vogt, Karin i Tsagari, Dina (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European survey. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402.
- Weir, Cyril J. (1990). *Communicative Language Testing*. Prentice Hall International.

- Wigglesworth, Gillian i Storch, Neomy (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- Wigglesworth, Gillian i Frost, Kellie (2017). Task and performance-based assessment. U Shohamy, Elana, Or, Iair G. i May, Stephen (ur.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment* (3. izdanje). Springer, 121-133.
- Zhang, Ying i Elder, Catherine (2011). Judgements of oral proficiency by non-native and native English speaking teacher raters: Competing or complementary constructs? *Language Testing*, 28(1), 31-50.

VII

INTERAKCIJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Vesna Bagarić Medve

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti pojmove interakcija i interakcijska kompetencija
- objasniti glavna obilježja razredne interakcije
- opisati spoznaje iz istraživanja razredne interakcije, promišljati o njima i primijeniti ih u vlastitoj nastavnoj praksi

1. Uvod

U brojnim se teorijama i hipotezama ovladavanja inim jezikom te metodama poučavanja (v. poglavlja *Glotodidaktika kao znanstvena disciplina* i *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*) ističe važnost komunikacije i interakcije za uspješno ovladavanje jezikom. Prema stručnjacima (npr. Čurković-Kalebić 2003, Henrici 1995) koji su proučavali razredni diskurs, odnosno razredni govor (engl. *classroom discourse*, njem. *Klassendiskurs*) i razrednu interakciju (engl. *classroom interaction*, njem. *Klasseninteraktion*) proces učenja uspostavlja se i odvija pomoću interakcije. Iz toga proizlazi da priroda razredne interakcije ima izrazito važnu ulogu u uspješnom ovladavanju jezikom.

Nakon uvodnog razmatranja pojma interakcije u odnosu na pojam komunikacije te određenja interakcijske kompetencije, pobliže se pojašnjava razredna interakcija. U nastavku se daje sažeti pregled nekih spoznaja iz istraživanja interakcije u nastavi drugog i stranog jezika. U zaključku se daju preporuke za oblikovanje razredne interakcije kako bi ona pozitivno utjecala na učenikov stranojezični razvoj.

2. Interakcija i interakcijska kompetencija

Kada se govori o učenju i poučavanju stranih jezika, komunikacija i interakcija dva su pojma koji se najčešće dovode u vezu s procesom, ali i ishodom učenja i poučavanja jezika. Iako se ta dva pojma u literaturi upotrebljavaju jedan uz drugog, a ponekad i u istom značenju, između njih postoje određene razlike. **Komunikacija** se najčešće opisuje kao čin ili proces prijenosa ili dijeljenja informacija i poruka, dok se pod **interakcijom** podrazumijeva „međusobno utjecanje osoba (ili skupina) u njihovom djelovanju” (Edmondson i House 2011: 243). Iz potonjeg proizlazi da je interakcija uvijek interpersonalna, dok komunikacija može biti i intrapersonalna, npr. možemo sami sebi ostavljati određene poruke ili bilježiti informacije. K tome, navedena definicija interakcije upućuje

na to da prijenos i razmjena informacija nije nužno primarna svrha interakcije, što je uvriježeno mišljenje kada je riječ o komunikaciji. Istovremeno, u skladu s novijim pogledima na interakciju i njezinu ulogu u usvajanju jezika, Edmondson i House (2007) ističu da je interakcija sveobuhvatniji pojam od komunikacije i da predstavlja temelj za komunikaciju. Potkrjepu te tvrdnje nalaze u sljedećem (usp. Edmondson i House 2007: 242):

- interakcija može biti i neverbalna, dok se komunikacija shvaća više u verbalnom i apstraktnom smislu
- interakcija ne mora biti namjerna, dok je namjera ugrađena u konstrukt međuljudske komunikacije
- interakcija može biti otvorena, što znači da se može promatrati i pratiti, i skrivena, kao što je slučaj u slušanju, čitanju i pisanju jer se tijekom tih jezičnih djelatnosti ne mogu izravno promatrati i pratiti kognitivni procesi koji se odvijaju pri proizvodnji i obradi govorenih i pisanih tekstova, a time i učenju u interakciji s tekstom.

Ovakvo šire shvaćanje pojma interakcije u odnosu na pojam komunikacije, dovelo je još 1980-ih, a pod utjecajem sociokulturnih teorija ovladavanja inim jezikom, do promicanja interakcijske kompetencije (engl. *interactional competence*, njem. *Interaktionskompetenz*), prvo kao dijela koncepta komunikacijske kompetencije ili jezičnog umijeća (usp. npr. Kramsch 1986), a kasnije i kao samostalne kompetencije (usp. Young 2000, 2008, 2011). Prema Youngu (isto), **interakcijska kompetencija** kao sposobnost sudjelovanja u diskurzivnim praksama (engl. *discursive practices*, njem. *diskursive Praktiken*), tj. „ponavljajućim epizodama društvene interakcije u kontekstu”, epizodama koje su u društvenom i kulturnom smislu važne govornicima određene jezične zajednice (Young 2011: 427), širi je koncept od koncepta komunikacijske kompetencije. Naime, pored onoga što se smatra sastavnicama komunikacijske kompetencije (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*), interakcijska kompetencija (usp. Young 2000: 5–9) uključuje i

- znanje o retoričkim skriptama, tj. nizovima govornih činova (engl. *speech acts*, njem. *Sprechakte*) koje su svojstvene određenim diskurzivnim praksama, npr. na temelju toga koji se govorni činovi pojavljuju u interakciji može se prepoznati je li govor sudionika interakcije primjeren ili neprimjeren
- znanje o uporabi određenog registra (određenih leksičkih i semantičkih struktura te semantičkih veza) u određenoj diskurzivnoj praksi, npr. znanstvenici u nekom određenom području u međusobnoj interakciji često upotrebljavaju specifične izraze
- znanje o obrascima izmjena govornika i sugovornika (engl. *turn-taking*, njem. *Sprecherwechsel*) u interakciji, npr. postoje karakteristični obrasci izmjena govornika i sugovornika u intervjuu

- znanje o tematskoj organizaciji, tj. upravljanju temom, a koje uključuje davanje prednosti određenim temama te odluku o tome tko ima pravo uvesti određenu temu, koliko će dugo tema ostati u diskursu i tko ima pravo promijeniti temu
- znanje o prikladnom okviru za sudjelovanje u interakciji, tj. o načinima na koje sudionici u interakciji stvaraju svoje uloge i prihvaćaju uloge drugih te
- znanje o sredstvima za označavanje granica diskurzivnih praksa i prijelaza unutar njih, npr. jezična sredstava koja se upotrebljavaju pri završavanju razgovora između nastavnika i učenika nisu identična s onima koja se upotrebljavaju u završetku razgovora između učenika koji su dobri prijatelji.

Dok se komunikacijska kompetencija, u mentalnom smislu, shvaća kao kompetencija ili niz kompetencija koje posjeduje pojedina osoba, interakcijska je kompetencija zajednički ustrojena od strane svih sudionika u interakcijskom kontekstu i specifična je za taj kontekst. Iz toga se može zaključiti da je za razumijevanje koncepta interakcijske kompetencije, a time i razvijanje te kompetencije u učenika stranog jezika izrazito važno shvaćanje toga što čini kontekst interakcije. Za Younga (2011) kontekst interakcije ne čini samo govor koji se odvija na određenom mjestu u određeno vrijeme nego se u kontekst ubrajaju i sve društvene, institucionalne, političke i povijesne okolnosti koje na određeni način utječu na pojedinu interakciju. Uz to, uspješna interakcija, neovisno o tome je li otvorena ili skrivena, pretpostavlja, „pored postojanja zajedničkog znanja o svijetu te reference na zajednički vanjski komunikacijski kontekst, i ustroj zajedničkog unutrašnjeg konteksta ili ‘sfere intersubjektivnosti’ koja nastaje suradničkim nastojanjima interakcijskih partnera” (Kramsch 1986: 367). Iz navedenog proizlazi da je svaka interakcija uvjetovana široko shvaćenim poimanjem konteksta, što u smislu razvoja interakcijske kompetencije predstavlja izazov za učenike i nastavnike. U savladavanju toga izazova veliku ulogu ima način na koji se odvija razredna interakcija.

3. Razredna interakcija

Razredna interakcija je „način na koji učenici i nastavnici jedni s drugima razgovaraju, djeluju i nose se jedni s drugima” (Storch 1999: 297). U okviru govora o razrednoj interakciji neizbježno se pojavljuje i pojam **razrednog diskursa** pod kojim se podrazumijevaju „svi oblici diskursa koji se odvijaju u razredu” (Tsui 2008: 2013). Tako se u razrednom diskursu ili razrednom govoru, osim lingvističkih elemenata, koji se odnose na uporabu jezika između sudionika interakcije, upotrebljavaju i nelingvistički elementi. Potonji uključuju parajezična sredstava (ton, jačinu i brzinu govora, stanke u govoru) te nejezična sredstva u koja se ubrajaju proksemička sredstava (varijacije u držanju tijela, udaljenost među sugovornicima) i kinezička sredstva (pokreti ruke, mimika lica). Iako se navedeni elementi razrednog diskursa, a time i razredne interakcije, pojavljuju i u svakodnevnom diskursu, odnosno svakodnevnom govoru, razredna interakcija kao „druš-

tvena aktivnost koja se pojavljuje u otvorenoj javnoj komunikaciji” (Negueruela-Azarola i sur. 2015: 235) ima istaknuta obilježja institucionalne interakcije.

Sudionici razredne interakcije usmjereni su prema određenom institucijskom cilju koji oblikuje razrednu interakciju (usp. Seedhouse 2015). Za razliku od svakodnevne interakcije, opći je cilj razredne interakcije u nastavi bilo kojeg nastavnog predmeta poučiti učenike određenim sadržajima toga predmeta. Kada je riječ o nastavi stranih jezika, na poučavanje stranog jezika kao cilja razredne interakcije utječe jedinstvena dvostruka uloga stranog jezika u nastavi.

Poznato je, naime, da je jezik interakcije i komunikacije na nastavi stranih jezika, za razliku od drugih nastavnih predmeta, ne samo cilj učenja, nego i sredstvo za ostvarenje toga cilja. K tome, jezik kao sredstvo poučavanja u nastavi stranih jezika neminovno je i predmet komunikacije, tj. strani se jezik upotrebljava u govoru o jeziku, primjerice kada se jezik upotrebljava sa svrhom pružanja objašnjenja o zakonitostima jezičnog sustava, njegovoj uporabi, razlikama između jezičnog sustava stranog i materinskog jezika i slično. U tom slučaju govorimo o **metakomunikaciji** u okviru razrednog diskursa. Metakomunikacija se smatra bitnim obilježjem razrednog diskursa, a Čurković-Kalebić (2003: 57) naglašava da ju neki smatraju i temeljem verbalne interakcije u razredu. Iako se u metakomunikaciji na nastavi stranih jezika često upotrebljava i prvi tj. materinski jezik, o čemu se detaljnije raspravlja u poglavlju *Prvi jezik u nastavi stranih jezika*, uporaba stranog jezika na nastavi toga jezika kao nastavnog predmeta dominantna je u svim oblicima razredne interakcije, a dvostruka uloga stranog jezika kao cilja i sredstva poučavanja, zbog čega je strani jezik ugrađen i u proces i u proizvod poučavanja, utječe na oblike i način odvijanja interakcije.

Dok je u svakodnevnoj komunikaciji interakcija između komunikacijskih partnera rezultat njihovih uzajamnih želja i namjera, pregovora i dogovora, u nastavi je najvećim dijelom određena od strane nastavnika. Nastavnik koji ima određeni cilj poučavanja, izabire jezični materijal, aktivnosti i modus njihove provedbe koji će mu omogućiti ostvarivanje toga cilja. Interakcija između nastavnika i učenika te učenika međusobno odvija se, dakle, radi ostvarivanja cilja poučavanja, a kako je obrazovni sustav, kao i mnogi drugi institucionalni sustavi, hijerarhijski organiziran, odgovornost za realizaciju cilja poučavanja i kontrola provedbe toga leži na nastavniku. Čak i pri primjeni suvremenih didaktičko-metodičkih načela poučavanja poput usmjerenosti na učenika (engl. *learner-centered teaching*, njem. *Lernerorientierung*), jezičnoaktivnog djelovanja (engl. *activity-oriented teaching*, njem. *Handlungsorientierung*), usmjerenosti na zadatke (engl. *task orientation/task-based teaching*, njem. *Aufgabenorientierung*), autonomnog učenja (engl. *autonomous learning*, njem. *autonomes Lernen*) i suradničkog učenja (engl. *cooperative/collaborative learning*, njem. *kooperatives Lernen*), nastavnik i dalje ima kontrolu nad procesom učenja, a time i razrednom interakcijom. Ta činjenica ima za posljedicu to da je interakcija na nastavi stranih jezika najvećim dijelom asimetrična.

U asimetričnom obliku interakcije učenici imaju ograničene mogućnosti započinjanja interakcije. Ako bi nešto pitali ili rekli, ne mogu to uvijek učiniti bez dopuštenja nastavnika. Pretežno nastavnik započinje i završava interakciju, odlučuje o tome kome će i kada dati ulogu govornika, kada će učenicima dati povratnu informaciju i na koji način. Navedeno upućuje na podređeni položaj učenika u odnosu na nastavnika, a jedan od glavnih razloga tomu jest njihov neravnopravan odnos s obzirom na znanje jezika koje je sredstvo i cilj komunikacije u nastavi stranih jezika (Čurković-Kalebić 2003: 54). Walsh (2002: 5) k tome dodaje da su učenicima u interakciji na nastavi stranih jezika općenito ograničene mogućnosti za uporabu jezika, i to zbog toga što nastavnici, koji su odgovorni za upravljanje razrednom interakcijom, govore većinu vremena i najvećim dijelom kontroliraju temu, sadržaj, te kao što je već rečeno, i sam tijekom razgovora. S ciljem da budu razumljivi učenicima, nastavnici na svim razinama učenja jezika modificiraju i prilagođavaju svoj govor jezičnoj razini učenika (npr. govore sporije i glasnije, prave stanke u govoru, pojednostavljaju svoj izričaj na leksičkoj, morfološkoj, sintaktičkoj i diskursnoj razini, ponavljaju svoje iskaze itd.), zbog čega se nastavnikov govor često uspoređuje s govorom staratelja (engl. *caretaker speech*) i govorom izvornog govornika s neizvornim govornikom, poznatim kao „govor za strance” (engl. *foreigner talk*). Takav govor u psihološkom smislu ograničava sudjelovanje učenika u interakciji, osobito starijih učenika koji su u materinskom jeziku razvili način izražavanja koji je na visokoj razini, a sada se moraju spustiti na razinu izražavanja djeteta.

No, nastavnik je uz udžbenik najvažniji izvor jezičnog znanja, a ima i ulogu jezičnog modela, pa stoga dominirajuće jezično djelovanje nastavnika, koje ovisi o cilju poučavanja i jezičnoj razini učenika, nije samo po sebi negativno, ali treba biti kontrolirano. Naime, učenicima treba dati mogućnost da uče i iz vlastitog jezičnog ostvaraja, a ne samo iz selektiranog i kontroliranog jezičnog unosa. Potonje najviše dolazi do izražaja u izboru tema, sadržaja, situacija jezične uporabe, riječi i izraza te gramatičkih oblika i struktura. Ako se uspoređuje sa stvarnom svakodnevnom interakcijom, u kojoj ne postoji takva kontrola jezičnog unosa, razredna interakcija, uz određene izuzetke, nije prirodna. Sadržaji koji su zadani i unaprijed poznati, nemaju komunikacijsku vrijednost za nastavnika, a ponekad i za učenike. K tome, na nastavi stranih jezika sa skupinama učenika koji dijele isti materinski jezik svim je sudionicima na raspolaganju materinski jezik kao primarno sredstvo komunikacije, pa ne postoji istinska potreba za uporabom stranog jezika. Zbog toga učenici u interakciji koja se odvija dok rade u skupinama ili u parovima, oblicima rada koji potiču na interakciju, često nesvjesno prelaze na uporabu materinskog jezika. Stvaranjem prilika za verbalnu i neverbalnu jezičnu uporabu u simuliranim komunikacijskim situacijama donekle se rješava problem nesvjesne uporabe prvog jezika u nastavi stranih jezika (više o uporabi prvog jezika u nastavi stranih jezika v. poglavlje *Prvi jezik u nastavi stranih jezika*).

Iz navedenih općih obilježja razredne interakcije razvidno je da razredna interakcija i razredni diskurs oblikuju nastavu stranih jezika i time utječu na učenje i usvajanje jezika.

Istovremeno, pak, sudionici interakcije i razni čimbenici u nastavi stranih jezika utječu na prirodu i ulogu razredne interakcije, o čemu će više riječi biti u sljedećem odjeljku.

4. Spoznaje iz istraživanja razredne interakcije

Interakcija između nastavnika i učenika te učenika i učenika čini velik dio nastavnog sata, pa uz individualne razlike i druge čimbenike koji utječu na ishode učenja, pripada važnijim temama istraživanja u području učenja i poučavanja inog jezika. Interes za istraživanje razredne interakcije, koji su pobudili novi trendovi u učenju i poučavanju jezika u 1960-ima, a osobito 1970-ima i 1980-ima, jednako je prisutan i danas. Tome u prilog svjedoči brojnost istraživanja o kojima se izvješćuje u časopisima od kojih su neki, npr. *Journal of Classroom Interaction*, posvećeni isključivo toj temi. Uvid u razna istraživanja (v. Markee 2015) otkriva i raznolikost perspektiva iz kojih se sagledavala interakcija na nastavi. Tradicionalno se interakcija proučavala u području konverzacijske i diskursne analize, ali su vrijedne spoznaje o ulozi interakcije u ovladavanju jezikom pružili i istraživači koji u svojim istraživanjima polaze od sociokulturnih i kognitivnih teorija.

Istraživanja razredne interakcije temelje se na općoj pretpostavci da je kvaliteta interakcije na nastavi jako važna za ono što se na nastavi uči (Ellis 1985, Henrici 1995). Zbog toga je velik dio istraživanja, osim na kvantitativne aspekte (koliko govore nastavnici, a koliko učenici) bio usmjeren na kvalitativne aspekte govornog ponašanja nastavnika i učenika na nastavi (kako se raspodjeljuju govorni činovi nastavnika i učenika, tj. što svatko od njih govori, zašto, kada, gdje i kako). U tu su svrhu istraživači razvili razne metodološke okvire i instrumente za promatranje razredne interakcije i praćenje verbalnog ponašanja sudionika interakcije. Jedan od prvih, u literaturi često navodenih instrumenta, bio je *Flanders' Interaction Analysis Categories – FIAC* (Flanders 1970), a često se spominju i *Foci for Observing Communications Use din Settings – FOCI* (Fanselow 1977) te *Communicative Orientation of Language Teaching – COLT* (Allen i sur. 1984). No, do danas su u raznim projektima u kojima se provodila interakcijska analiza ti instrumenti prilagođavani ciljevima projekta ili su razvijeni potpuno novi instrumenti i metode, npr. *Conversation Analytic Role-Play Method (CARM)* (Stokoe 2014), koje mogu i nastavnicima pomoći da osvijeste i unaprijede način odvijanja interakcije u razredu.

Analizom se razredne interakcije u raznim istraživanjima potvrdilo postojanje osnovnog **interakcijskog obrasca** u nastavi: inicijacija – odgovor – povratna obavijest (engl. *initiation-response-feedback/follow up, IRF*) (Sinclair i Coulthard 1975) ili inicijacija – odgovor – evaluacija (engl. *initiation-response-evaluation, IRE*). U tom se nizu verbalnih izmjena nastavnika i učenika, prvi i treći potez (engl. *move*) – jedinica analize verbalne interakcije u razredu koja se može raščlaniti na manje jedinice koji se nazivaju činovima (engl. *acts*) (usp. Sinclair i Coulthard 1975) – odnosi na govor nastavnika, a drugi na govor učenika. Nastavnik započinje interakciju, i to najčešće postavljanjem pitanja na koje učenik reagira odgovorom na koji onda nastavnik reagira u vidu povrat-

ne informacije ili vrednovanja točnosti učenikova odgovora. Iako su razni istraživači na temelju svojih analiza utvrdili varijabilnost tog osnovnog interakcijskog obrasca, on je prepoznatljiv gotovo na svakom nastavnom satu. Larsen-Freeman i Cameron (2008: 235) objašnjavaju popularnost tog obrasca time da je „to obrazac koji funkcionira”. No, iako nužan i koristan u mnogim kontekstima poučavanja, taj interakcijski obrazac ne bi trebao biti previše dominantan u nastavi stranih jezika jer, prema Walsh (2002: 19), „u velikoj mjeri ograničava prilike za učenje i minimalizira sudjelovanje učenika” u interakciji, osobito u interakciji učenika međusobno. To je mišljenje u skladu s podatkom koji je iznio Portmann (1991) da 90 % svih inicijacija, evaluacija i zaključnih iskaza u nastavi dolazi od nastavnika, dok su učenici zaduženi samo za reakcijske iskaze. Tako visoki postotak ne treba čuditi jer govorni činovi koje nastavnik oblikuje nisu samo postavljanje pitanja, nego i davanje uputa, oblikovanje zahtjeva, odgovaranje, ponavljanje, pohvaljivanje, objašnjavanje, imenovanje, parafraziranje itd. I istraživanja u Hrvatskoj (npr. Vrhovac 1983, Čurković-Kalebić 2003) potvrdila su da govor nastavnika dominira na satu stranog jezika, konkretno nosi prosječni udio u interakciji veći od dvije trećine. Da učenici tako malo govore na nastavi je „izraz ali i posljedica kvalitete nastavne interakcijske strukture” (Storch 1999: 298), koja im pruža malo prilika za prirodno jezično i komunikacijsko ponašanje ili ih čak sprječava u tome.

Već smo rekli da u osnovnom obrascu verbalnih izmjena I-potez, tj. inicijacija, najčešće ima oblik pitanja. Puno je različitih klasifikacija pitanja s obzirom na njihovu vrstu i funkciju. Najčešća je podjela na **zatvorena i otvorena pitanja**. Zatvorena su pitanja ona na koja učenik obično odgovara s da ili ne, ili pruža neki drugi kratak odgovor (npr. m se zatvara priroda očekivanog odgovora). U tom su smislu i pitanja koja počinju upitnom rječicom (engl. *wh-questions*, njem. *W-Fragen*), npr. tko, gdje, kada, zatvorena pitanja. Primjeri zatvorenih pitanja bili bi:

1. N: Je li Ivan bio na putovanju?
U: Da.
2. N: Gdje je Ivan bio na putovanju?
U: U Njemačkoj.

Otvorenim se pitanjima u odgovoru traži više detalja o nekom predmetu razgovora, pa su samim tim otvorena pitanja duža od zatvorenih pitanja. Otvorena su pitanja i ona kojima se sugovornika poziva da opišu svoja iskustva ili izraze svoje stajalište i mišljenje. Budući da sugovornici pritom trebaju promisliti o tome što znaju, što misle i osjećaju, ta se pitanja ubrajaju u pitanja višeg reda (engl. *higher-order questions*). Gledajući iz perspektive sociokulturne teorije učenja (Vygotsky 1978), prema kojoj učenje i stjecanje znanja proizlaze iz socijalne interakcije (v. poglavlje *Glottodidaktika kao znanstvena disciplina*), otvorena su pitanja vrlo važna – njima se posredstvom jezika aktiviraju viši stupnjevi kognitivnog razvoja.

1. N: Kako se dogodilo da je Ivan oputovao?

U: Prijatelj ga je pozvao da s njim provede nekoliko dana.

2. N: Što misliš da će Ivan raditi kada se vrati s putovanja?

U: Mislim da će se nastaviti odmarati još neko vrijeme, posjetiti mene i pričati više o tome kako mu je bilo na putovanju, a zatim ići raditi.

Lörscher (1983) djelomično korigira ovu jednostavnu klasifikaciju na način da postavlja razliku između sintaktički zatvorenih i otvorenih pitanja i semantički zatvorenih i otvorenih pitanja. Odgovor na sintaktički zatvorena pitanja ima oblik da/ne ili samo jedan dodatni rečenični dio o onome što je već sadržano u pitanju (vidjeti primjere 1 i 2). Sintaktički oblik odgovora na sintaktički otvorena pitanja ne može se preuzeti iz samog pitanja (vidjeti primjer 3). Sintaktički zatvorena i otvorena pitanja često su, iako ne uvijek, i semantički zatvorena (*display questions*), tj. nastavnik zna ili može predvidjeti odgovor na takva pitanja (vidjeti primjere 1, 2 i 3), a interakcija koja se uspostavlja takvim pitanjima, većinom se vodi sa svrhom provjere razumijevanja teksta ili određenih jezičnih znanja ili pak uvježbavanja određenih jezičnih struktura, a ne radi zadovoljenja interesa o nečemu što samo učenik zna, tj. o njegovim osjećajima, stajalištima i iskustvima u vezi s nekom temom razgovora (vidjeti primjer 4). U tom potonjem slučaju govorimo o semantički otvorenim pitanjima (*referential questions*). Dodatni primjeri takvih semantički otvorenih pitanja bili bi „Što si radio prošli vikend?“, „Zašto ti se sviđa tema ovoga teksta?“, „Što bi ti odgovorio na Ivanovo pitanje?“. Na takva pitanja nastavnik ne zna ili ne može predvidjeti odgovor.

Iako rezultati istraživanja u vezi s učestalošću pojedinih vrsta pitanja nisu dosljedni, više je istraživanja koja upućuju na to da se na nastavi stranih jezika učestalije postavljaju zatvorena pitanja, ali i da nastavnici nastoje postavljati što više „pitanja kojima nastoje ostvariti pravu komunikaciju i kod aktivnosti kojima je cilj didaktički“ (Čurković-Kalebić 2003: 113), što se najčešće događa u simuliranim aktivnostima jezične uporabe, ali i u nekim drugim aktivnostima. Problem sa zatvorenim, ali i određenim oblicima otvorenih pitanja leži u tome da ih nastavnik postavlja radi provjere toga razumije li ili zna li učenik odgovor (obično neku činjeničnu informaciju) koji je njemu samom poznat, pa zbog toga kod nastavnika ne postoji onakvo zanimanje za odgovor kao što bi postojalo u nekoj autentičnoj komunikacijskoj situaciji.

Što se tiče **funkcija pitanja**, različiti autori (npr. Myhill 2006, Watson Todd 1997) navode različite popise funkcija nastavnikovih pitanja. Budući da pitanja mogu imati višestruke funkcije ovisno o kontekstu u kojem se postavljaju (Mercer 2010), primjerice isto se pitanje može postaviti da se aktivira „uspavani“ učenik i provjeri usvojenost sadržaja koji je obrađen na prethodnom satu, nećemo ovdje navoditi razne prijedloge klasifikacija i popisa funkcija pitanja. Neke od funkcija pitanja u tim prijedlozima jesu: poticanje učenika na interakciju s nastavnikom ili drugim učenicima, privlačenje i/ili usredotočenje učenikove pozornosti na određene sadržaje, osiguranje da učenici prate nastavnikova objašnjenja, uključivanje učenika u rješavanje određenih problemskih

zadataka, provjera razumijevanja, ponavljanje obrađenih sadržaja, provjera usvojenosti sadržaja, refleksija ili poticanje na razmišljanje, upravljanje razrednim aktivnostima itd. Relativno je malo istraživanja funkcije nastavnikovih pitanja u nastavi stranih jezika da bi se sa sigurnošću moglo reći na koji način i u kojoj mjeri određena nastavnikova pitanja utječu na ovladavanje stranim jezikom. Zbog potrebe jasnijeg uvida u funkcije pitanja koja su izuzetno važna u poučavanju, istraživači se pozivaju da više pozornosti posvete analizama nastavnikovih, ali i učenikovih pitanja, s posebnim osvrtom na funkcije otvorenih pitanja kao „sredstva za dubinsko učenje” (engl. *deep-learning*) (usp. (npr. Krogstad Svanes i Andersson-Bakken 2021: 16).

Već smo spomenuli da se u IRF obrascu aktivnost učenika ogleda u reakcijama na nastavnikovu inicijaciju, a kako se inicijacija uglavnom provodi u obliku pitanja, reakcija učenika uglavnom je u obliku odgovora na postavljeno pitanje. Problem s takvim oblikom izmjena u interakciji leži u tome da učenici, osobito u velikim razrednim odjelima, ne samo da slabo sudjeluju u interakciji, nego nisu u prilici vježbati govorno ponašanje u različitim interakcijskim ulogama u različitim kontekstima jezične uporabe jer je većina govornih događaja usmjerena na uvježbavanje određenih jezičnih struktura. Čak i ako se one uvježbavaju primjenom u simuliranim interakcijskim aktivnostima, činjenica da je fokus na obliku, a ne sadržaju onoga što se uvježbava otežava „transfer u izvannastavnu realnost” (Storch 1999: 299). Iako nužno, osobito na početnim stupnjevima učenja jezika, to kontrolirano ovladavanje jezikom od strane nastavnika te time i nemogućnost jezične realizacije većeg inventara govornih činova, čak i u segmentima simulirane ili autentične interakcije na nastavi, usporava razvoj interakcijske kompetencije, a koja se može razviti jedino sudjelovanjem u interakciji (Konzett-Firth 2020). Budući da su neka istraživanja (npr. Čurković-Kalebić 2003, Garton 2012, Zhang Waring 2011) pokazala da i u frontalnom obliku nastave učenici mogu kreirati prilike za vlastitu interakcijsku inicijativu, na nastavnicima je da te prilike prepoznaju i daju mogućnost učenicima da ih iskoriste, ali i da sami nastavnici stvaraju prilike za učenikovu inicijativu u interakciji. Primjerice, Parkinson i Whitty (2022) pokazale su da se u svrhu promicanja učenikova sudjelovanja u interakciji te učenja mogu iskoristiti pitanja koja imaju funkciju dopunskog pitanja (engl. *question-tags*) kao što su pitanja koja završavaju s „je li tako”, zar ne”. Priliku za interakciju pruža i produljeno vrijeme čekanja nastavnika na odgovor učenika jer to vrijeme omogućava učeniku da kognitivno obradi nastavnikovo pitanje, ali i pripremi svoj odgovor na sadržajnoj i formalnoj razini. Kako navodi Nunan (1991: 193) u slučajevima kada je nastavnikovo vrijeme čekanja na odgovor učenika produljeno na samo 5 sekundi, to je rezultiralo, između ostalog, duljim iskazima učenika, povećanim brojem učenika koji su sudjelovali u interakciji te povećanim brojem učeničkih inicijacija u interakciji. Također strategije postavljanja pitanja kao što su, među ostalima, ponavljanje pitanja, preoblikovanje pitanja, postavljanje dodatnih pitanja, pojednostavljivanje pitanja, pojašnjavanje pitanja, preusmjeravanje na neko drugo pitanje (usp. Watson Todd 1997) mogu omogućiti učeniku nastavak interakcije.

Kada je riječ o zadnjem F-potezu u IRF-obrascu, tj. povratnoj informaciji (engl. *feedback/follow up*), Cullen (2002) je, analizirajući interakciju između nastavnika i učenika, uočio dvije podjednako važne funkcije F-poteza u poučavanju: evaluacijsku i diskursnu. Evaluacijska se ogleda u pružanju povratne informacije individualnim učenicima o njihovoj jezičnoj izvedbi pri odgovoru na inicijaciju. U takvoj je povratnoj informaciji naglasak na obliku, tj. jezičnoj točnosti i/ili prikladnosti uporabljenih leksičkih i gramatičkih oblika i struktura. Diskursna funkcija F-poteza ogleda se u prepoznavanju i uključivanju učenikova interakcijskog doprinosa u diskurs sa svrhom održavanja i razvoja nastavnikova dijaloga s učenicom, ali i drugim učenicima u razredu. Diskursna se funkcija prepoznaje u preinaci, pojašnjenju, komentiranju, ponavljanju učenikova jezičnog iskaza, ali i općenitom pokazivanju iskrenog interesa za sadržaj o kojem učenik govori. Važnost te funkcije F-poteza, koju nazivaju i komunikacijskom, prepoznaju i drugi istraživači (npr. Walsh 2002, Nakamura 2008), a Girgin i Brandt (2020) svojim su istraživanjem pokazale da se u F-potezu, tj. evaluaciji, učenike može potaknuti na daljnje sudjelovanje u interakciji i s kratkim verbalnim reakcijama kao što su „okey”, „yeah”, „mm”, „mm hm”, „uh huh”. Drugim riječima, interakcija ne treba završiti ispravljanjem izričaja učenika, nego se može nastaviti primjenom odgovarajućih, interakcijski poticajnih tehnika ispravljanja (v. poglavlje *Pogreške i pristupi analizi i ispravljanju pogrešaka u nastavi stranih jezika*).

Razna istraživanja interakcije na nastavi iznijela su na vidjelo utjecaj i mnogih drugih čimbenika na razrednu interakciju, primjerice uloge nastavnika i stilova poučavanja (v. poglavlje *Planiranje nastave stranih jezika*) te tipova učenika s obzirom na stilove učenja (v. poglavlje *Stilovi učenja stranih jezika*). Nadalje, dio je istraživanja pokazao da nastavnici, unatoč svojim težnjama i namjerama da na nastavnom satu u podjednakoj mjeri komuniciraju sa svim učenicima u razredu i svima pruže jednaku priliku za sudjelovanjem u interakciji, ponekad više komuniciraju s određenim učenicima u razredu, i to onima koji se nalaze u njihovu prostoru djelovanja (engl. *action zone*; usp. Richards i Lockhart 2007: 139). Istraživanja nastavnikova prostora djelovanja su, k tome, upozorila da postoje razlike između nastavnika s obzirom na taj aspekt. Tako se neki nastavnici češće obraćaju učenicima koji sjede na desnoj strani razreda, dok drugi onima koji sjede na lijevoj strani razreda, neki više komuniciraju s učenicama, a drugi s učenicima, neki se više obraćaju boljim učenicima ili onima čija su imena lako zapamtili, što znači da ostale rjeđe uključuju u interakciju. Iz toga proizlazi da nastavnici trebaju osvijestiti svoje vještine upravljanja interakcijom u razredu i unaprijediti ih na način da omoguće svakom učeniku sudjelovanje u interakciji u podjednakoj mjeri. Ne smije se zaboraviti da se u te vještine ubrajaju i uporaba gesta, osobito pokreta rukom, mimike lica, kontakt očima, držanje tijela i druga neverbalna sredstva. Iako se njihov utjecaj na odvijanje interakcije spominje u mnogim djelima (npr. u Storch 1999: 320–323), malo je istraživanja na temu neverbalnog ponašanja nastavnika u interakciji.

Na kraju ovog pregleda spoznaja o razrednoj interakciji do kojih se došlo na temelju istraživanja, naveli bismo i oblike rada kao čimbenik koji utječe na interakciju (v. poglavlje *Planiranje nastave stranih jezika*). Posljednjih je desetljeća pozornost istraživača privukao učinak rada u malim i većim skupinama na ostvarivanje postavljenih obrazovnih ishoda. U tom smislu, Leung i Lewkowicz (2013) ističu da je izuzetno važno da se učenicima dodijele jasne uloge u interakciji, pripreme odgovarajući zadaci za svakog učenika te da nastavnici vode učenike u procesu izvršavanja zadataka. Da bi takav rad bio uspješan učenici trebaju razviti komunikacijske vještine, vještine planiranja, organiziranja i vrednovanja skupnog rada te općenito naučiti vjerovati jedni drugima i poštivati jedni druge, drugim riječima, znati se ponašati u interakciji (usp. Galton i Hargreaves 2009).

5. Zaključak

U glavne ciljeve nastave stranih jezika ubraja se razvoj sposobnosti uporabe jezika u prirodnoj komunikacijskoj situaciji. Hoće li nastavnici postići taj cilj, ovisi uvelike i o tome kakve interakcijske oblike primjenjuju u nastavi, koja sama po sebi ne pruža puno prilike za autentičnu komunikaciju, i kakvi su odnosi između učenika i nastavnika. Polazeći od iskustvenih i empirijskih spoznaja, u literaturi se daje niz preporuka kako interakciju na nastavi oblikovati da postane više simetrična u smislu podjele uloga i interakcijskih obrazaca te kako učenicima prepustiti više inicijative, veću samostalnost i odgovornost u komunikaciji. Neke od tih preporuka jesu (usp. Storch 1999, Walsh 2002):

1. Treba biti fleksibilan, a to znači uključiti učenike u planiranje i organizaciju nastave, npr. na početku školske godine, ali i tijekom školske godine (na kraju obrađene ili početku nove lekcije) na način da se s njima razgovara o načinu poučavanja, oblicima rada, načinu ispravljanja pogrešaka i vrednovanja. Učenici znaju prepoznati uspješne nastavne sate i objasniti zašto misle da su bili uspješni. Primjerice, učenike se može uključiti u izbor sadržaja i nastavnih materijala. Naime, udžbenici obično sadrže dijelove koji su obvezni, ali i one koji su izborni. U vezi s tim potonjim dijelom u obzir se može uzeti mišljenje učenika o tome koje bi tekstove iz toga dijela željeli obraditi ili ih potaknuti da sami pronađu neke tematski povezane i zanimljive tekstove. Neke se tekstove iz obveznog ili izbornog dijela može na inicijativu učenika preoblikovati, pojednostaviti i uvježbati, čime se izravno povećava udio govora učenika na satu.
2. Smanjiti udio govora nastavnika na satu, primjerice na način da nastavnik daje kratke i jasne upute, da duga verbalna objašnjenja (npr. značenja riječi ili gramatičkih zakonitosti) zamijeni oblicima vizualizacije (slikama, tablicama, grafičkim prikazima i sl.) te prepusti učenicima da izvode zaključke i verbaliziraju ih, da upotrebljava neverbalne oblike komunikacije (geste, mimiku) na koje učenici reagiraju verbalno, da učenicima daje zadatke koje će izvoditi samostalno, u paru i skupini te o njima izvještavati.

3. Varirati interakcijske uloge nastavnika i učenika, tj. omogućiti učenicima da oni postavljaju pitanja i izražavaju mišljenja i stavove te da više komuniciraju međusobno (u manjim ili većim skupinama). U vezi s pitanjima poticati postavljanje više različitih vrsta otvorenih pitanja, a ne se usredotočiti samo na zatvorena pitanja te upotrebljavati odgovarajuće tehnike postavljanja pitanja.
4. Dati učenicima više vremena za odgovor, ne zaustavljati njihov pokušaj davanja odgovora ispravljanjem prve pogreške koju naprave u odgovoru ili dopunjavati praznine u njihovom odgovoru. Treba im omogućiti da razmisle jer to vodi dužem i moguće sintaktički složenijem jezičnom iskazu, ali i samoispravljanju.
5. Stvarati prilike za autentičnu interakciju (npr. s učenicima nekog razrednog odjela u inozemstvu, gostima izvornim govornicima itd.).
6. Stvarati pozitivno ozračje na nastavnom satu u kojem će se učenici osjećati nespontanima u interakciji. Osim što na to utječe osobnost nastavnika, njegovo govorno ponašanje i metodički pristup, na poticajnu interakcijsku klimu može utjecati i način organizacije stolova u razredu (npr. postaviti ih tako da su učenici licem okrenuti jedni prema drugima) i uređenje razreda općenito (npr. posteri s nekim uobičajenim jezičnim obrascima u interakciji, pravilima ponašanja u interakciji itd.).

Da bi se ove preporuke što kvalitetnije implementirale u praksi, preporučuje se nastavnicima da snimaju svoje nastavne sate i analiziraju ih s obzirom na obilježja razredne interakcije te, po potrebi, uvedu promjene koje će pozitivno utjecati na razrednu interakciju. Interakcija na nastavi koja se odvija na odgovarajući način, pridonosi razvoju veće odgovornosti učenika za svoje učenje, kreativnosti učenika, višim kognitivnim postignućima, a može pozitivno utjecati na afektivnu stranu procesa učenja i na razvoj osobnih obilježja učenika.

Literatura

- Allen, Patrick J., Fröhlich, Maria i Spada, Nina (1984). The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme. U Handscombe, Jean, Orem, Richard A. i Taylor, Barry P. (ur.), *On TESOL '83*. TESOL, 232-252.
- Cullen, Richard (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Čurković-Kalebić, Sanja (2003). *Istraživanje govora u nastavi stranog jezika*. Školska knjiga.
- Edmondson, Willis J. i House, Juliane (2007). Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. U Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert i Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. izdanje). Francke, 242-247.
- Edmondson, Willis J. i House, Juliane (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. prerađeno izdanje). Basel: Francke.
- Flanders, Ned A. (1970). *Analyzing Teaching Behaviour*. Addison-Wesley.

- Fanselow, John F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10(5), 583-593.
- Galton, Maurice i Hargreaves, Linda (2009). Introduction: Group work: Still a neglected art? *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 1-6.
- Garton, Sue (2012). Speaking out of turn: Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Girgin, Ufuk i Brandt, Adam (2020). Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 11(1), 61-79.
- Henrici, Gert (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider.
- Lörscher, Wolfgang (1983). *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Narr.
- Konzett-Firth, Carmen (2020). Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. *Classroom Discourse*, 11(3), 209-228.
- Kramsch, Cathrine (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-380.
- Krogstad-Svanes, Ingvil i Andersson-Bakken, Emilia (2021). Teachers' use of open questions: investigating the various functions of open questions as a mediating tool in early literacy education. *Education Inquiry* <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/20004508.2021.1985247?needAccess=true> (15. 6. 2022.).
- Larsen-Freeman, Diana i Cameron, Lynne (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Leung, Constand i Lewkowicz, Jo (2013). Language communication and communicative competence: A view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), 398-414.
- Markee, Numa (ur.). (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Chichester. Wiley Blackwell.
- Mercer, Neil (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.
- Myhill, Debra A. (2006). Talk, talk, talk.: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41.
- Nakamura, Ian (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how 'repair' displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12(2), 265-283.
- Neguera-Azarola, Eduardo, García, Próspero N. i Buescher, Kimberly (2015). From interaction to intra-action: The internationalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. U Markee, Numa (ur.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Chichester. Wiley Blackwell, 233-249.
- Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. Prentice Hall.
- Parkinson, Jean i Whitty, Lauren (2022). The role of tag questions in classroom discourse in promoting student engagement. *Classroom Discourse*, 13(1), 83-105.
- Portmann, Paul R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Didaktik*. Neimeyer.

- Richards, Jack C. i Lockhart, Charles (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (15. izdanje). Cambridge University Press.
- Sinclair, John M. i Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Seedhouse, Paul (2015). L2 classroom interaction as a complex adaptive system. U Markee, Numa (ur.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Wiley Blackwell, 273–289.
- Stokoe, Elisabeth (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255–265.
- Storch, Günther (1999.) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Fink.
- Tsui, Amy B.M. (2008). Classroom discourse: Approaches and perspectives. U Hornberger, Nancy H. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, 2013–2024.
- Young, Richard F. (2000). Interactional competence: Challenges for validity. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics* (Vancouver, BC, Canada, March 2000). (ERIC Document ED 444 361)
- Young, Richard F. (2008). *Language and Interaction*. Routledge.
- Young, Richard F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. U Hinkel, Eli (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume 2*. Routledge, 426–443.
- Walsh, Steve (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3–23.
- Watson Todd, Richard (1997). *Classroom Teaching Strategies*. Prentice Hall.
- Vrhovac, Yvonne (1983). Opis razredne interakcije pri komunikativnom učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 12(3) 169–178.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zhang Waring, Hansun (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201–218.

PRVI JEZIK U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Mirna Erk

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti ulogu učenikova prvog jezika u procesu OVIJ-a iz perspektive različitih teorijskih pravaca
- izvijestiti o nalazima istraživanja koja su utjecala na promjenu stava prema upotrebi prvog jezika u suvremenom nastavnom procesu
- objasniti kada je upotreba prvog jezika u interakciji na satu stranog jezika opravdana i učinkovita
- planirati nastavu stranih jezika u kojoj se aktivnosti koje uključuju učenikov prvi jezik koriste u skladu sa suvremenim spoznajama o njegovoj ulozi u procesu OVIJ-a

1. Uvod

Jedna je od važnih činjenica u procesu ovladavanja inim jezikom (u daljnjem tekstu OVIJ) da učenici već raspoložu određenim znanjem i vještinama u njihovom materinskom jeziku. Gledajući unazad, od početka razvoja discipline o procesima OVIJ-a do danas, uloga se prvog jezika tumačila različito te je često bila izvor neslaganja između teoretičara, istraživača i praktičara. Ipak, stav o važnosti prvog jezika za inojezični razvoj odnedavno je ujednačeniji, kako ćete vidjeti u nastavku ovog poglavlja. Prvo ćete čitati o ulozi prvog jezika u različitim teorijskim pravcima OVIJ-a, potom o obrazovnim jezičnim politikama i pristupima poučavanju inog jezika s obzirom na položaj koji dodjeljuju prvom jeziku učenika i, nakon toga, o nalazima istraživanja provedenih u formalnom/školskom kontekstu da biste razumjeli kako su se teorija, jezična politika i istraživanja u praksi odrazili na status koji danas dodjeljujemo prvom jeziku u suvremenom nastavnom procesu. Poglavlje završava smjernicama o tome kada i kako upotrebljavati prvi jezik u nastavi stranih jezika.

2. Tumačenje uloge prvog jezika u teorijama OVIJ-a

Bihevioristička teorija OVIJ-a¹ pretpostavlja da je to proces stvaranja jezičnih navika u kojem se učenici novog jezika uvelike oslanjaju na prethodna jezična iskustva, što dovodi do interferencije. Drugim riječima, navike stečene u procesu ovladavanja prvim

1 Više o teorijama OVIJ-a govori se u poglavlju *Glotodidaktika kao znanstvena disciplina*.

jezikom ometaju ovladavanje svakim novim jezikom. Kod naših smo učenika stranih jezika često svjedoci upravo te pojave. Primjerice, učenici engleskog jezika skloni su krivom tumačenju značenja riječi *eventually*, dok su učenici njemačkog jezika zavedeni materinskim jezikom skloni dodjeljivanju pogrešnog roda njemačkim imenicima. Kontrastivnom analizom, odnosno, uspoređivanjem učenikova prvog i inog jezika, željelo se odrediti sličnosti između jezika i potaknuti pozitivan prijenos te spriječiti negativan prijenos kada se prvi i ini jezik razlikuju. Međutim, nalazi kontrastivne analize nisu potvrdili sve ono što su istraživači očekivali. Primjerice, naši se učenici ne povode za hrvatskim jezikom tako da izostavljaju subjekt kada koriste engleski jezik, odnosno neće reći **Reading a book* kao ekvivalent hrvatske rečenice *Čitam knjigu*. Ono što su istraživači doznali jest da se neke pogreške pojavljuju kod svih učenika nekog stranog jezika bez obzira na njihov materinski jezik i zovemo ih razvojnim pogreškama (engl. *developmental errors*, njem. *entwicklungsbedingte Fehler*). Stoga je prvi jezik postao zanemarenim čimbenikom inojezičnog razvoja, a pojačao se interes za **nativističku teoriju** OVIJ-a koja pretpostavlja postojanje urođenih sposobnosti za ovladavanje jezicima (točnije, univerzalne gramatike² i mehanizma za usvajanje jezika) koji su u drugom dijelu 20. stoljeća stekli status glavnih odrednica procesa OVIJ-a. Kako nativisti dopuštaju da prvi jezik može pomoći pri ovladavanju inim jezikom, ostvaren je manji pomak u tumačenju uloge koja se prvom jeziku dodjeljuje u teorijama OVIJ-a. Tek će shvaćanje da se jezik uči u interakciji učenika jezika s okolinom u kojem je taj jezik više ili manje dostupan dovesti do razvoja interakcionističkih teorija OVIJ-a i značajnijeg iskoraka u razumijevanju njegove uloge u procesu inojezičnog razvoja. Naime, **kognitivne teorije** interakcije razvijaju se 80-ih godina prošlog stoljeća i stavljaju naglasak na važnost jezične i konverzacijske prilagodbe izvornih govornika kako bi ih učenici njihovog jezika razumjeli. Tako se izvorni govornici u interakciji s učenicima njihovog jezika koriste pojednostavljenim govorom, govorom za strance (engl. *foreigner talk*). Taj modificirani jezični unos namijenjen osiguranju razumljivosti poznajemo kao razumljivi jezični unos (engl. *comprehensible input*, njem. *verständlicher Input*; usp. Krashen 1985) koji se smatra temeljnim preduvjetom učenja. Uz njega, u interakciji između izvornih govornika i učenika njihovog jezika, važno je i pregovaranje o značenju poruke (engl. *negotiation for meaning*, njem. *Aushandlen der Bedeutung*), odnosno, proces u kojem govornici postižu međusobno razumijevanje uočavanjem i rješavanjem komunikacijskih nesporazuma i/ili nedoumica – i sve to na jeziku koji se uči. Valja nam uočiti da su te ideje nastale u uvjetima ovladavanja inim jezikom u prirodnoj, izvornojezičnoj sredini u kojoj govornici u interakciji **ne dijele** zajednički prvi jezik, pa ga ne mogu ni koristiti, te da su takvi uvjeti učenja bitno različiti od učenja stranog jezika u neizvornoj sredini.

2 **Univerzalna gramatika** je neka vrsta mentalne gramatike koja ljudsku jezičnu sposobnost određuje kao genetički uvjetovanu. Poznato je da mnogi jezici dijele tzv. univerzalne osobine (primjerice, iste vrste riječi), a mnogim je jezicima zajednički određeni red riječi (često je to subjekt – predikat – objekt) pa univerzalna gramatika pretpostavlja postojanje gramatičkih obrazaca koji nisu specifični za jedan jezik nego za sve ljudske jezike.

Različito od kognitivnih struja koje proces OVIJ-a promatraju kao individualni kognitivni proces u umu učenika, **društvene teorije interakcije** stavljaju naglasak na ovladavanje u procesu jezične uporabe te pretpostavljaju da na kognitivne procese utječu i elementi društvenog konteksta. U okvirima sociokulturne teorije provedena su brojna istraživanja koja su potvrdila uporabu prvog jezika u interakciji na nastavi stranih jezika (o čemu se govori detaljnije nešto kasnije).

Na prijelazu u novo tisućljeće dolazi do snažnog poticaja koji će dovesti do zaokreta u tumačenju uloge prvog jezika zahvaljujući spoznaji da su jezik i proces njegovim ovladavanjem promjenjive i nestabilne (dinamične) pojave (Beckner i sur. 2009). Pored fonoloških, semantičkih, morfoloških, sintaktičkih i pragmatičkih osobina novog jezika i specifičnosti nove kulture kojima se nastoji ovladati te veće ili manje sličnosti s materinskim jezikom i kulturom učenika, povećano je razumijevanje da na proces OVIJ-a utječe veliki broj različitih individualnih osobina učenika i različitih osobina konteksta u kojem se učenje odvija (v. poglavlje *Čimbenici koji utječu na učenje i poučavanje stranih jezika*). Suprotno tradicionalnom razdvajanju jezika, razvija se svijest o tome da integracija i interakcija različitih jezičnih iskustava učenika u njegovom (višejezičnom) umu vode novom obliku znanja, različitom od jezičnog znanja osoba koje govore samo jedan jezik (Cook 2003). Naglašava se da se jezik razvija kroz društvenu interakciju i ne može se tumačiti izvan nje (Atkinson 2002). U interakciji koja se događa **u formalnim uvjetima učenja stranih jezika** učenici i nastavnici, u pravilu, dijele zajednički prvi jezik pa je prirodno da će taj jezik biti funkcionalno koristan za njihovu uspješnu interakciju, i o jeziku koji učenici uče i o kulturi koju trebaju upoznati, i za uspješnije ovladavanje tim jezikom.

Ukratko, suvremene teorije OVIJ-a prihvaćaju činjenicu da učenici nekog novog jezika u skladu s dobi i životnim iskustvom već raspolažu određenim znanjima i vještinama u prvom jeziku te da će na proces ovladavanja bilo kojim novim jezikom utjecati ne samo prvi jezik nego i svaki prethodno (na)učeni jezik i stečeno jezično iskustvo (primjerice, iskustvo učenja drugih stranih jezika kao i iskustvo učenja mrtvih jezika, poput latinskog). Prvi i svi drugi učenikovi jezici prepoznaju se kao važna odrednica inojezičnog razvoja, pa se razvija pozitivan stav prema uporabi prvog jezika u nastavnom procesu i formalnoj sredini, odnosno, u situacijama koje trebaju potaknuti ovladavanje novim jezikom.

3. Prvi jezik u obrazovnim jezičnim politikama i pristupima poučavanju inog jezika

Pod utjecajem bihevizma, učenikovo znanje prvog jezika te njegovi negativni i nepoželjni učinci bili su predmet proučavanja tijekom dužeg vremena u 20. stoljeću. Neuspjeh u učenju novog jezika pripisivao se negativnom utjecaju prvog jezika, pa ga je bilo najbolje izbjegavati. Zagovarali su se pristupi i metode koje nisu dopuštale uporabu prvog jezika (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Isključiva

upotreba ciljnog jezika postala je očekivanom normom i u ranom razvoju i primjeni komunikacijskog pristupa jer se tada smatralo da je korištenje dvaju (ili više) jezika u nastavnom procesu štetno za učenike (više o tome v. Erk 2018). Primjerice, pri poučavanju engleskog kao drugog jezika u zemljama Komonvelta temeljenim načelom dobre nastave smatralo se poučavanje engleskog engleskim (tzv. *English-only* pokret i *teaching English through English*, tj. *TETE*), a izvorni govornik najboljim nastavnikom. Jednojezična politika poučavanja engleskog kao drugog jezika u američkim školama bila je djelomično odjekom pokreta amerikanizacije s početka 20. stoljeća i trebala je dovesti to razvoja dobrog engleskog jezika kao istoznačnice za dobrog američkog građanina. U Europi, u kojoj je upotreba više jezika nekada bila znakom obrazovanosti i elitizma, zavladao je ideologija jednojezičnog standarda utemeljena na ideji poistovjećivanja državnosti s upotrebom jednog standardnog jezika. Jednojezična politika poučavanja omogućila je globalnu primjenu nastavnih materijala u cijelosti napisanih na ciljnom jeziku. Štoviše, tijekom cijelog 20. stoljeća globalnom tržištu namijenjeni priručnici za nastavnike uopće ne spominju učenikov prvi jezik. To nije odgovaralo samo nakladnicima nego i izvornim govornicima jer su po cijelom svijetu mogli raditi kao (bolje plaćeni) nastavnici u odnosu na nastavnike koji nisu izvorni govornici. U nekim zemljama ta se situacija zadržala do danas. Iako je povremeno bila dokumentirana upotreba prvog jezika, politički su ciljevi bili važniji od pedagoških i nametao se stav koji osuđuje upotrebu učenikova prvog jezika u nastavi i drugog i stranog jezika.

Doista, u početku primjene komunikacijskog pristupa poučavanju inog jezika inzistiralo se na upotrebi jezika koji se poučava i naglasak na razvoju razumijevanja. Međutim, to je uzrokovalo određene probleme, ponekad i otpor nastavnika stranih jezika. Noviji pristupi poučavanju gramatike podrazumijevaju poučavanje strukture onda kada se ona spontano pojavi u nastavnom procesu kao problem koji otežava razumijevanje (primanje) ili proizvodnju (uporabu) inog jezika (Long 2001). Istovremeno, teži se izlaganju bogatom jezičnom unosu (engl. *language input*, njem. *Input*). Znači li to da učenicima treba objasniti gramatiku na jeziku koji (tek) uče? Kako nitko o tome nije raspravljao, Cook (2001) smatra da se upotreba ciljnog jezika podrazumijeva, a Macaro (1997) upozorava da taj prešutan stav izaziva nezadovoljstvo nastavnika pa čak i odbijanje poučavanja gramatičkih struktura ciljnog jezika ciljnim jezikom. Srećom, istraživanja kognitivne obrade podataka s kraja prošlog stoljeća pokazala su da je čak i kod naprednih učenika primanje informacije na prvom jeziku učinkovitije nego na inom jeziku (Cook 1997), čime se otvorio prostor za poučavanje gramatike novog jezika koristeći se prvim jezikom učenika. Međutim, i dalje se u većini zemalja od nastavnika tražilo planiranje jednojezične nastave (Butzkamm 2003), dok je prvi jezik bilo opravdano koristiti samo ako se pojave poteškoće.

Bitno drugačiju obrazovnu jezičnu politiku nalazimo u sestrinskoj disciplini razvoja dvojezičnosti u kojoj se dovodi u pitanje suvislost pokušaja razvoja bilo kojeg oblika višejezičnosti inzistiranje na jednojezičnom poučavanju. Dvojezično obrazovanje temelji se na optimalnoj upotrebi oba jezika za učenikov cjelovit i uspješan jezični razvoj.

Učinkovito verbalno ponašanje nastavnika u dvojezičnim razredima važno je za uspjeh dvojezičnog obrazovanja, a prebacivanje koda³ i miješanje kodova prirodna su odlika i formalne i neformalne interakcije dvojezičnih ljudi. Primjerice, u dvojezičnom obrazovanju primjenjuju se Dodsonova dvojezična metoda, Jacobsonov konsekutivni pristup, pristup poučavanja na jednom od jezika naizmjenice po danima u tjednu i/ili recipročno poučavanje jezika. Kako ideja o prvom jeziku kao temelju izgradnje novog jezika nije bila prihvaćena u teorijama OVIJ-a onog vremena navedene metode nisu imale značajnog odjeka i nastavnicima stranog jezika ostale su, donedavno, uglavnom nepoznate.

Broj publikacija o ulozi i upotrebi prvog jezika u inojezičnoj nastavi na prijelazu stoljeća neprestano je rastao. Mnogi su se stručnjaci zalagali za povratak prvog jezika u nastavu inog jezika jer su smatrali da njegova uporaba vodi poboljšanju i unaprjeđenju nastavnog procesa iz perspektive i učitelja i učenika (v. Turnbull i Dailey-O’Cain 2009). Butzkamm (2003) smatra da je prvi jezik najveće bogatstvo učenika stranog jezika i sustav podrške za učenje stranog jezika (engl. *Language Acquisition Support System*), referentno znanje i saveznik pri učenju svih predmeta te mu treba dodijeliti istaknuto mjesto u procesu OVIJ-a jer omogućuje najbrži, najsigurniji i najtočniji pristup značenju kao temelju razumijevanja za učenje. U to se vrijeme i neki nastavnici koji su izvorni govornici ciljnog jezika javno izjašnjavaju da je prvi jezik potreban na svim razinama učenja za uspješnije poučavanje (Barker 2003).

Povećana je aktivnost praktičara, istraživača i teoretičara kojom se doprinosi razumijevanju uloge prvog jezika u razvoju i poučavanju inog jezika omogućila stvaranje jasnije slike o njegovoj važnosti u razrednoj interakciji kao opravdanog izbora (Shin i sur. 2019). Zahvaljujući njihovim nastojanjima i teorijskim polazištima koja pretpostavljaju da se svaki jezik uči u interakciji učenika s jezicima u okružju i da je svaki (na)učeni jezik stalno prisutan u umu učenika te ga se ne može „isključiti” iz procesa ovladavanja bilo kojim novim jezikom, na prijelazu u novo tisućljeće dolazi do zalaganja za uvođenjem višejezičnosti u formalni kontekst ovladavanja. Kada govorimo o upotrebi prvog jezika u nastavi to bi značilo da treba jasno

- odrediti koja količina upotrebe prvog jezika ne ugrožava učenikovu potrebu za maksimalnim izlaganjem ciljnom jeziku
- definirati glotodidaktičke funkcije za koje je upotreba prvog jezika opravdana
- odrediti nastavne postupke koji uključuju učenikov prvi jezik i promiču učinkovitost nastave.

Za odgovorima na ova pitanja traga se znanstvenim putem pa nalazi istraživanja razredne interakcije doprinose definiranju glotodidaktičke i komunikacijske vrijednosti prvog jezika u nastavnom procesu, o kojima je riječ u nastavku.

3 U ovom se poglavlju terminom „prebacivanje koda“ koristimo za „naizmjenično korištenje obama jezicima“ prema Medved Krajnović (2010: 11).

4. O ulozi prvog jezika u interakciji u nastavi stranih jezika

Suvremene istraživače zanima na koji način upotreba prvog i stranog jezika u nastavnoj interakciji ugrožava ili pospješuje inojezični razvoj kako bi se definirala tzv. **optimalna upotreba prvog jezika** (Levine 2003, Macaro 2001a). Kada nastavnici koriste prvi jezik i kada se ciljni jezik ne koristi kao isključivi cilj i sredstvo poučavanja dolazi od opasnosti od njegove pretjerane upotrebe (Ellis 2005, Turnbull 2001).

Istraživanja upotrebe prvog jezika na nastavi inog jezika su brojna (v. Hall i Cook 2012, Shin i sur. 2019), ali neujednačena s obzirom na okružje u kojem se provode i s obzirom na primijenjenu metodologiju. Primjerice, kada nastavnik i učenici ne dijele zajednički prvi jezik njegova upotreba nije moguća, a ako svi učenici ne dijele isti prvi jezik vjerojatnost njegove upotrebe je također smanjena (iako se može koristiti između učenika s istim prvim jezikom). Metodologija istraživanja razredne interakcije također je neujednačena pa nalazimo istraživanja kvalitativnog (npr. studije slučaja) i kvantitativnog karaktera (npr. diskursne analize korpusa), od kojih neka mjere stvarnu upotrebu prvog jezika (snimanjem, promatranjem i analizom nastave), a druga percipiranu upotrebu prvog jezika (pomoću upitnika za učenike i nastavnike). Zbog takve je raznolikosti potrebno oprezno tumačiti značaj dobivenih rezultata za vlastiti kontekst poučavanja. Ipak, otkrivene su neke zajedničke odrednice upotrebe prvog jezika u inojezičnoj nastavi.

Istraživanja stavova i percepcije upotrebe prvog jezika iz perspektive učenika i nastavnika pokazuju da i jedni i drugi podržavaju primjenu prvog jezika u nastavi. Učenici naglašavaju njegovu važnost kako bi se osiguralo razumijevanje zadataka, gramatike i značenja, odnosno, kao pomoć pri zapamćivanju vokabulara i poučavanje i razumijevanje konceptualno zahtjevnog gradiva. Također, učenici očekuju povećanu uporabu prvog jezika kada se obrađuju sadržaji povezani s kulturom ciljnog jezika. Većina se protivi isključivoj upotrebi ciljnog jezika, čak i na visokim stupnjevima jezičnog umijeća te upozorava da nedovoljna upotreba prvog jezika može dovesti do nedoumica i osjećaja tjeskobe. Štoviše, Macaro i Lee (2013) pokazali su da može dovesti i do odustajanja učenika od sudjelovanja u interakciji. S druge strane, pretjerana upotreba prvog jezika ometa i umanjuje učeničku motivaciju jer ne iskušava granice njihovih sposobnosti. Nastavnici smatraju da ostvaruju bolji odnos s učenicima kada izražavaju brigu i suosjećanje te ublažuju učenički strah i tjeskobu pričanjem šala i razgovaranjem na zajedničkom jeziku (osobito sa slabijim učenicima) te inzistiraju da konceptualno zahtjevne sadržaje treba objasniti na jeziku koji će učenicima omogućiti njihovo temeljito razumijevanje. Međutim, nastavnici mogu imati i podijeljene stavove o dobrobitima upotrebe prvog jezika u nastavi jer njihova uvjerenja mogu biti ovisna o odgojno-obrazovnoj razini na kojoj poučavaju strani jezik (Erk 2017). Općenito je zamijećen problematičan stav prema kojem nastavnici u ranom učenju stranih jezika podržavaju upotrebu prvog jezika u nastavnom procesu više od onih koji rade s kognitivno zrelijim i jezično naprednijim učenicima (Erk 2017, Hall i Cook 2012). O toj problematici doznat ćete nešto kasnije.

Najbrojnija su istraživanja funkcionalne distribucije dvaju jeziku u nastavnom procesu koja se bave analizom vrste jezika koji se koristi za postizanje različitih pedagoških funkcija. Rijetko se provode u sredinama u kojima se uči strani jezik pa prevladavaju istraživanja provedena u dvojezičnim okružjima i izvornojezičnoj sredini, no rezultati govore u prilog istraživanjima stavova prema upotrebi prvog jezika. U formalnom kontekstu poučavanja učenici se oslanjaju na svoj prvi jezik kao na psihološku i kognitivnu pomoć za rješavanje nedoumica povezanih uz značenje, rješavanje složenih gramatičkih problema i ostvarivanje (bolje) suradnje pri radu u skupini ili paru. Nastavnikova upotreba prvog jezika u razrednom diskursu ne pokazuje veliku funkcionalnu raznolikost. Najčešće se rabi za objašnjavanje značenja novog vokabulara ili gramatičke pojave, upravljanje nastavnim procesom (engl. *classroom management*) koje uključuje davanje uputa, zadavanje zadaće, planiranje provjere znanja, održavanje discipline i slično, te upućivanje na sličnosti i razlike među jezicima, kulturama i običajima, odnosno, razvoj međukulturne komunikacijske kompetencije. Istraživanja upotrebe prijevoda u nastavi i korištenja dvojezičnih rječnika za bolji jezični razvoj potvrđuju pozitivne učinke uporabe prvog jezika (v. poglavlje *Prevođenje u nastavi stranih jezika*).

Treću skupinu istraživanja povezanih s ulogom prvog jezika u procesu OVIJ-a čine istraživanja koja se bave količinom tog jezika u nastavi i otkrivaju nam da njegova količina prelazi granice okružja i uvjeta u kojima se nastava odvija jer im je zajednički nalaz da postoje ogromne razlike u količini upotrebe prvog jezika na nastavi⁴. Primjerice, u nastavi stranih jezika sa studentima zabilježeno je 0 – 90 %, s adolescentima 22 – 27 % i s mlađim učenicima 6 – 94 % upotrebe prvog jezika (v. Erk i Pavičić Takač 2021, Hall i Cook 2012, Shin i sur. 2019). Podaci o velikim razlikama u količini upotrebe prvog i stranog jezika na nastavi nužno otvaraju pitanje o opravdanosti tako velikih razlika te, što nam je posebno važno, odražavaju li one dobru nastavnu praksu? Pretpostavlja se da je neujednačena upotreba prvog jezika posljedica subjektivnih procjena i/ili stila nastavnika (Inbar-Lourie 2010). Međutim, dovoljno se ne zna o tome na čemu počivaju nastavnikove procjene o upotrebi prvog jezika.

U situacijama minimalnog jezičnog unosa, kao što je stranojezična sredina, pretjerano korištenje prvog jezika smanjuje izloženost ciljnom jeziku (koja je već značajno manja u odnosu na ovladavanje drugim jezikom u izvornojezičnoj sredini) pa je opravdano smatrati da nekontrolirana i neplanirana upotreba prvog jezika može ugroziti učenikovo pravo na kvalitetno obrazovanje u području stranih jezika. Zbog metodoloških izazova gotovo se uopće ne provode istraživanja u kojima se ispituje utjecaj količine upotrebe prvog jezika i stranog jezika na postignuća učenika. Jedno takvo istraživanje s mlađim učenicima pokazalo je da se u vještini slušanja s razumijevanjem bolje razvijaju učenici izloženi nastavnikovu govoru u kojem prevladava ciljni jezik i manja upotreba

4 Za hrvatski kontekst ovladavanja stranim jezikom relevantna su istraživanja koja se odnose na nastavu stranih jezika pa se ovdje izvještava samo o istraživanjima razredne interakcije i upotrebe prvog jezika u uvjetima formalnog poučavanja stranih jezika.

prvog jezika na satu engleskog jezika (Erk i Pavičić Takač 2021). To nam pokazuje da ciljni jezik treba dominirati nastavnim procesom, čak i na početku učenja s kognitivno nezrelim učenicima, no, kako vidimo iz istraživanja, to često nije slučaj. Thomson i Harrison (2014) prozvali su 50 % prvog jezika na satu stranog jezika ekstremnim, a Turnbull (2001) smatra da preko 25 % upotrebe prvog jezika na satu uskraćuje učenika za neophodan jezični unos na ciljnom jeziku. Štoviše, Macaro (2005) i Thomson i Harrison (2014) prihvatljivi prag upotrebe prvog jezika postavili su na 10 – 15 %. Međutim, postoje određeni čimbenici koji utječu na izbor, odnosno, upotrebu prvog i stranog jezika. Chaudron (1988) i Lin (1999) među prvima su ukazali da se upotreba prvog jezika u nastavi treba odrediti definiranjem načina i svrhe za koju se taj jezik koristi te uzeti u obzir:

- osobitosti konteksta u kojem se strani jezik poučava
- ciljeve programa nastave stranog jezika
- osobine starosne skupine učenika s kojima se program izvodi.

Pretpostavlja se da će se jasnijim određivanjem odgovora na pitanja kada i kako koristiti prvi jezik učenika doznati o optimalnoj količini tog jezika u nastavi, no već sada možemo ustvrditi da je za razumijevanje problema upotrebe prvog jezika ključna **fleksibilnost** (Barker 2003). U tom smislu, u hrvatskom je kontekstu poučavanja stranih jezika potrebno postići razinu osposobljenosti nastavnika koja im omogućuje da donose planirane i informirane odluke o upotrebi različitih jezika u nastavnom procesu. Može se učiniti da s učenicima niske razine stranojezične kompetencije treba više prvog jezika, no to ovisi i o drugim čimbenicima. Svjestan (i savjestan) odabir prvog ili ciljnog jezika nastavnik temelji na procjeni usklađenosti između **spособnosti** starosne skupine učenika i **zahtjevnosti sadržaja** uz uvažavanje temeljnog **cilja programa** stranog jezika (razvoj opće stranojezične kompetencije ili poznavanje jezika struke). Kada kognitivni zahtjevi nastavnog sadržaja prelaze kognitivne mogućnosti učenika razumno je pribjeći upotrebi prvog jezika ili, u nekim situacijama, taj sadržaj izuzeti jer njegovo poučavanje prelazi učeničke trenutne mogućnosti shvaćanja. Fleksibilnim razmišljanjem u procesu donošenja odluke o **svrhovitosti i učinkovitosti uporabe prvog jezika** u nastavi stranog on postaje dragocjenim sredstvom unaprjeđenja nastavnog procesa, koristi se optimalno, a ciljni jezik maksimalno – u skladu s potrebama i uvjetima konkretne nastavne situacije. Kako vidimo, upotreba prvog jezika treba biti odgovoran odabir, nikako lakši izbor, pa u nastavku slijede smjernice i primjeri koji trebaju doprinijeti nastavničkoj sposobnosti odabira primjerene i optimalne upotrebe prvog jezika u nastavi stranih jezika.

5. Kada i kako rabiti prvi jezik u nastavi stranih jezika

Podsjetimo se, interakcija na satu stranog jezika usmjerena je ostvarivanju različitih ciljeva:

- poučavanju ciljnog jezika i kulture

- stvaranju okvira i uvjeta za provođenje procesa učenja i poučavanja
- uspostavljanju boljeg socijalno-afektivnog odnosa između nastavnika i učenika (Ellis 1988).

Učenikov prvi jezik ima mjesto u ostvarenju svakog od zadanih ciljeva, kao nastavna ili kao komunikacijska strategija (v. poglavlje *Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okruženje*) te ga mogu koristiti i nastavnici i učenici.

Za ostvarenje prvog cilja, prvi jezik bit će u svim komponentama jezičnog razvoja učenika kao i za razvoj međukulturne kompetencije. Primjerice, na **fonološkoj razini**, koristan je u aktivnostima u kojima se učenike poučava (razlikama u) glasovima hrvatskog i stranog jezika za koje znamo da im predstavljaju izazov. Na **semantičkoj razini** upotreba će prvog jezika biti opravdana pri poučavanju apstraktnog ili učenicima nepoznatog vokabulara. Ako se za određivanje značenja ne koristi prvi jezik događa se da je učenikova interpretacija nekog značenja iskrivljena ili pogrešna i dovodi do nepotpunog i približnog razumijevanja. Primjerice, iskustvo je pokazalo da je prvi jezik potreban za vokabular koji nema ekvivalent u materinskom jeziku učenika, za apstraktne pojmove, višeznačnost i specifičnosti upotrebe određenih riječi i iskaza (npr. engleske riječi/izraze poput *nevertheless, class, crocodile tears* ili njemačke riječi/izraze poput *obwohl, die Bank, die Lampenfieber*) te za konceptualno različito ustrojena značenja u dvama jezicima (hrv. *kad na vrbi rodi grožđe* = engl. *when hell freezes over/when pigs fly* = njem. *wenn Ostern und Pfingsten auf einen Tag fallen*). To znači da će se prvi jezik rabiti rjeđe za poučavanje vokabulara s mlađim učenicima jer je jezik kojim oni trebaju ovladati konkretan i usmjeren na **ovdje i sada**, za razliku od apstraktnog vokabulara za koji je potrebna određena kognitivna zrelost i životno iskustvo. Nadalje, primjena prvog jezika učinkovit je i brz postupak za provjeru razumijevanja vokabulara kao i slušanog ili čitanog sadržaja ta ga trebamo ugraditi u aktivnosti koje podrazumijevaju neki oblik usmenog ili pisanog prevođenja. Opravdano je i pisanje odgovora na prvom jeziku na pitanja kojima se provjerava razumijevanje nekog teksta kako učenici ne bi prepisivali rečenice na stranom jeziku iz originala temeljem prepoznavanja ključnih riječi iz pitanja. Spontane izjave učenika na prvom jeziku treba tolerirati, osobito u radu s učenicima koji ne vladaju novim jezikom dovoljno dobro da bi se na njemu mogli (spontano) izražavati. Nastavnici koji rade s mlađim učenicima često su svjedoci situacija u kojima učenici koriste prvi jezik među sobom ili pred cijelim razredom kako bi provjerili jesu li dobro razumjeli ono što čuju ili vide na stranom jeziku. Pri izvođenju programa koji sadržavaju nazivlje orijentirano na specifičnu struku ili su u potpunosti usmjereni ovladavanju jezikom struke očekivano je korištenje prvog jezika u aktivnostima poučavanja i provjere ovladanosti vokabularom. Pored toga, na takvim je programima razumno očekivati ujednačenu zastupljenost dvaju jezika i odlike dvojezične nastave.

Na razini **morfologije i sintakse** potrebno je točno odrediti što učenici o određenoj (gramatičkoj) temi već znaju temeljem iskustva učenja prvog (i drugih) jezika i nado-

graditi to znanje o istoj/sličnoj/različitoj pojavi u stranom jeziku. U pravilu, gramatičke pojave treba objasniti na prvom jeziku, jer kako inače osigurati učenikovo razumijevanje, primjerice, značenja i pravilne upotrebe članova u engleskom jeziku, odnosno, potaknuti **razvoj (meta)jezične svjesnosti**. Kada učenici trebaju uvidjeti pogreške u svojim iskazima, gramatičke strukture mogu se objasniti primjenom tehnike zrcala (engl. *mirroring*, Butzkamm 2003) koja podrazumijeva doslovno prevođenje, riječ-po-riječ i morfem-po-morfem (npr. engl. *I'm have a brother* – *Ja sam imam brata.*, njem. *Ich weiß schwimmen* = *Ja znam plivati.*). Uvođenje **jednostavnog** metajezika smatramo opravdanim u višim razredima osnovne škole i dalje jer učenici mogu ovladati nazivljem za imenice, glagole ili glagolska vremena na stranom jeziku. Poučavanje gramatičkih struktura zapisivanjem definicija tvorbe na stranom jeziku neprimjereno je i nepotrebno učenicima osim na programima stranog jezika koji učenike osposobljavaju za upis na studije stranih jezika (jezične gimnazije) i na studijama stranog jezika. Čak i na toj razini treba znati da je, povremeno, opravdano usmjeriti pozornost budućih nastavnika stranog jezika na neke specifičnosti koje im zbog interferencije prvog jezika često promiču (npr. ispravno je reći *Open your book at/to page 55* umjesto često opaženog **Open your book on page 55*, *Good morning everyone* umjesto **Good morning to everyone*, ili na njemačkom *Kreise das richtige Wort ein* umjesto nepravilnog **Kreise das richtige Wort um* ili **Umkreise das richtige Wort*). U pravilu, veća količina gramatičkog sadržaja i njegova veća složenost i težina dovest će do više prvog jezika pa će u višim razredima osnovne škole nastavnik koristiti više prvog jezika nego u ranom učenju u kojem se gramatički sadržaji eksplicitno ne poučavaju.

Na **pragmatičnoj će razini** na prvom jeziku trebati objasniti situacije jezične upotrebe u kojima neizvorni govornici koriste ciljni jezik neprimjereno (primjerice, uzvraćanje neprikladnim **Fine, thank you!* na *How do you do?* ili upotreba neodgovarajućeg glagolskog vremena u engleskom jeziku pri dodavanju priloga elektroničkoj poruci pri čemu izvorni govornici nisu skloni koristiti oblik **I'm attaching a document...*).

Upućivanju na kulturološke sličnosti i razlike treba prethoditi procjena razine zahtjevnosti sadržaja i jezika za prijenos tog sadržaja kako bi se osiguralo njihovo razumijevanje. I ovdje se treba osloniti na prethodno znanje i osobine učenika i donijeti odluku o kratkom i osmišljenom prijelazu na upotrebu prvog jezika ili o primjeni nekih od postupaka dvojezične nastave, kao što je **konsekutivni prijevod** (ako to situacija dopušta, učenici mogu prevoditi na prvi jezik ono što nastavnik kaže na stranom jeziku) ili **sendvič-postupak** (između dva ponavljanja iskaza na stranom jeziku nastavnik umetne prijevod istog iskaza na prvom jeziku koristeći drugačiji glas ili kratak prekid u govoru, kao u *Ok, put them on the board, on the left – lijevo – on the left* u radu s mladim učenicima ako im je značenje iskaza *on the left* nepoznato).

Za ostvarivanje drugog cilja razredne interakcije – stvaranja okvira i uvjeta za provođenje procesa učenja i poučavanja – nastavnik treba organizirati i kontrolirati ponašanje, kretanje i interakciju učenika. To se postiže upravljanjem razrednim procesima i

upotrebom **nastavnog jezika** (engl. *language of instruction*, njem. *Unterrichtssprache*) za provjeru nazočnosti, davanje uputa, označavanje početka i kraja aktivnosti, povratnu informaciju, zadavanje zadaće, provođenje discipline, izvještavanje o rezultatima provjere znanja i drugo. U početku formalnog učenja prirodno je da se neće moći koristiti ciljani jezik za sve ove funkcije i da će učenikov prvi jezik biti dragocjena pomoć. Međutim, problematično je kada se za vođenje nastavnog procesa koristi pretežno prvi jezik ili kada se njegova upotreba ne smanjuje. Prvi je razlog tomu što je nastavni jezik važan izvor informacija o stvarnoj upotrebi ciljnog jezika (nastavnik uistinu želi da učenici dođu pred ploču, otvore knjigu ili pjevaju) i pomaže osiguranju jezičnog unosa koji je bogat značenjem i autentičan. Štoviše, učenicima je potrebno učestalo izlaganje jezičnim ritualima u poznatom kontekstu te će brzo usvojiti upute koje se ponavljaju u neposrednom iskustvu s bliskim objektima ili događajima (primjerice, engl. *Put your books in your bags* ili *Whose turn is it?*), pri čemu nastavnikova mimika i formalni kontekst olakšavaju razumijevanje značenja. Prema tome, prevođenje uputa na prvi jezik nije dobra nastavna strategija, štoviše, smatra se nepotrebnom i neprimjerenom jer rezultira učenikovim usmjeravanjem na prijevod i ne potiče razvoj vještina jezičnog primanja. Upotreba prvog jezika u organizaciji nastavnog procesa problematična je i stoga što je to jezik koji ne simulira jezičnu upotrebu nego prenosi relevantnu i autentičnu poruku: nastavni se jezik prirodno koristi i na nastavi drugih školskih predmeta (i na tim satima učenici također trebaju otvoriti knjige, ustati se, doći do ploče, sjesti, pronaći para, označiti što imaju za zadaću itd.). Jedna trećina nastavnikova govora usmjerena je na postupke organizacije i provođenja nastave (primjerice, Čurković-Kalebić 2006, Watson Todd i sur. 2008) i njegova je upotreba stranog jezika u takvim situacijama vjerodostojna. Nastavnik je osoba koja izabire jezik koji će prevladavati na nastavi pa bi njegov odabir trebao biti rezultat promišljene odluke. U skladu sa suvremenim spoznajama o važnosti izlaganja odgovarajućoj količini, kvaliteti i raznovrsnosti stranog jezika važno je da nastavnik kao model upotrebe jezika koji poučava taj isti jezik koristi u što većoj količini u direktnom kontaktu s učenicima i potiče komunikaciju na satu u kojoj će prevladavati upotreba ciljnog jezika. Nastavu je jednostavnije održavati na prvom jeziku pa predanost ideji o maksimalnoj upotrebi ciljnog jezika i minimalnoj upotrebi prvog jezika zahtijeva dodatani napor. Neki nastavnici priznaju da nisu sposobni cjelokupnu nastavu izvoditi na ciljnom jeziku (v. Hitotuzi 2006) i na taj način svojim učenicima osiguravati kvalitetan jezični model kakav im pružaju izvorni govornici. Problem je i što, primjerice, nastavnici koji nisu izvorni govornici engleskog jezika koji poučavaju često „govore lošiji engleski jezik, koriste knjiški engleski i govore s manje samopouzdanja” (Medgyes 1994: 27). Prethodno smo pisali da su istraživanja količine upotrebe prvog jezika pokazala da ga nastavnici koriste previše pa sumnja da ga koriste kao strategiju kojom nadoknađuju nedovoljno poznavanje ciljnog jezika može biti opravdana i razumljivo je da je stranojezično umijeće nastavnika osjetljivo pitanje (Nikolov 2009). Ne čudi, stoga, što se u novije vrijeme nastavni jezik tumači kao **jezik struke za nastavnike stranih jezika** (Freeman i sur. 2015, Sešek 2007, Truck-Biljan 2018) i na nekim je institucijama već prisutan kao

obavezan sadržaj nastavnčkih programa za podizanje razine nastavnikove ovladanosti, primjerice, engleskim za poučavanje (engl. *English-for-Teaching*, Freeman i sur. 2015).

Neki nastavnici opravdavaju upotrebu prvog jezika nemogućnošću davanja složenih uputa na ciljnom jeziku koji će učenici moći razumjeti. U takvim situacijama prvi je jezik često moguće izbjeći demonstracijom aktivnosti (s jednim ili više učenika) koja će omogućiti da svi razumiju što im je činiti (primjerice, demonstracijom igre zapamćivanja, pogađanja, spajanja parova i slično, no vrlo je vjerojatno da učenici te igre već dobro poznaju na hrvatskom jeziku, čak i one složenije poput *pictionary*, *alias*, tabu, i druge). Naravno, u nekim je situacijama moguće koristiti prvi jezik kao nastavni jezik iz opravdanih razlika. Upute pri testiranju i provjeri znanja trebaju osigurati učenikovo razumijevanje načina rješavanja zadataka i sprječavanju situacija u kojoj je učenik, koji je mogao riješiti zadatak točno, pogriješio jer nije shvatio kako nešto napraviti. Također, pri izvještavanju o rezultatima testiranja u pravilu treba koristiti prvi jezik zbog osjetljivog karaktera takve situacije. Pri radu u skupinama učenicima treba dopustiti upotrebu prvog jezika kako bi se što učinkovitije organizirali i raspodijelili zadatke te dogovorili o izvršenju zadatka. Na jeziku koji dijele učinit će to brže i lakše te će im ostati više vremena za uvježbavanje i izvršenje zadatka na stranom jeziku. Međutim, učenicima uvijek treba iskazivati potporu za korištenje stranog jezika u skladu s njihovim mogućnostima, pa će razina jezičnog umijeća biti odlučujući čimbenik za odabir jezika na kojem će se odvijati različiti stadiji izvršenja zadatka. I ovdje će trebati promisliti o odnosu zahtjevnosti sadržaja i učeničkim mogućnostima, odnosno, fleksibilnim razmišljanjem pokušati pomiriti ono što je učenicima lakše (korištenje prvog jezika) i ono što je poželjan ishod (upotreba stranog jezika). Kada iz opravdanih razloga inzistiramo na upotrebi ciljnog jezika u radu u skupinama dobro je svakoj skupini dodijeliti jednu praznu stolicu na koju moraju sjesti ako žele nešto reći na prvom jeziku. Neki nastavnici na svom stolu imaju lampe u obliku žarulje koje uključuju kako bi signalizirali da treba govoriti samo engleski ili rabe znak *on the air*, zvono i slične rekvizite kako bi označili početak i kraj vremena kada je učenicima dopušteno koristiti isključivo jedan ili drugi jezik. U novije se vrijeme preporuča pozivanje učenika na partnerstvo u nastavnom procesu. To znači da im se može objasniti zašto je izbjegavanje prvog jezika naoko teža opcija, ali i izazov koji će dovesti do veće upotrebe ciljnog jezika. U dogovoru s učenicima mogu se odrediti razredna pravila o upotrebi dva jezika te se na taj način može podići učeničku razinu spremnosti za izbjegavanje prvog jezika i voljnu upotrebu stranog jezika u što većoj mjeri.

Interakcije društvenog karaktera koje služe uspostavljanju i razvoju odnosa između nastavnika i učenika izravno se ne tiču sadržaja i ciljeva nastave stranog jezika. I ovdje nastavnici trebaju izabrati između upotrebe prvog i stranog jezika. Primjerice, moguće je našaliti se s učenicima koristeći prvi jezik, ali nije isključeno da bi upotreba ciljnog jezika bila primjerena **ako** to situacija dopušta jer upravo takvi autentični primjeri upotrebe ciljnog jezika učenicima služe kao model jezičnog funkcioniranja u spontanoj i prirodnoj interakciji.

6. Zaključak

I prvi i ciljni jezik potrebni su za uspješno ovladavanje novim jezikom, čak i u radu s učenicima visoke razine ovladanosti stranim jezikom. Kada razmišljamo o ulozi prvog jezika u nastavi stranih jezika dobro je sjetiti se razmišljanja M. Vilke koja piše: „prisutnost učenikova prvog jezika je stvarnost koju nitko ne može poreći” i „dragocjena imovina koju treba njegovati i koristiti za dobrobit naših učenika” (2001: 17). O upotrebi prvog jezika kao nastavnoj i komunikacijskoj strategiji treba donijeti odluku unaprijed i pretočiti ju u planirani i svrhoviti nastavni postupak na satu jer samo će se tako ostvariti optimalna uporaba prvog jezika koja je temelj učinkovitog učenja i poučavanja stranog jezika, osobito formalnih osobina jezika i sličnosti i razlika među jezicima i kulturama. Na nastavniku leži ključna procjena o tome kada je prvi jezik stvarna potreba, a ne lakši izbor (Macaro 2001b). Stoga na njemu leži odgovornost da na temelju postojećih teorijskih saznanja, istraživačkih rezultata te praktičnog iskustva poučavanja i učenja stranog jezika odabire jezik za postizanje najbolje učinkovitosti u stvarnoj situaciji. U ovom ste poglavlju mogli doznati kako da vaše procjene i izbori budu rezultatom spoznaje o razlozima i načinima na koje prvi jezik obogaćuje i unaprjeđuje nastavu stranih jezika.

Literatura

- Atkinson, Dwight (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86(4), 525–545.
- Barker, David (2003). Why English teachers in Japan need to learn Japanese. *The Language Teacher*, 27(2), 7–11.
- Beckner, Clay, Blythe, Richard, Bybee, Joan, Christiansen, Morten H., Croft, William, Ellis, Nick C., Holland, John, Ke, Jinyun, Larsen-Freeman, Diane i Schoenemann, Tom (2009). Language is a complex adaptive system. *Language Learning*, 59(S1), 1–26.
- Butzkamm, Wolfgang (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classroom: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29–39.
- Chaudron, Craig (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Cook, Vivian (1997). Monolingual bias in second language acquisition research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 35–50.
- Cook, Vivian (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Cook, Vivian (ur.). (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Multilingual Matters.
- Čurković-Kalebić, Sanja (2006). Explanations and instructions in teaching English as a foreign language. U Nikolov, Marianne i Horvath, József (ur.), *UPRT 2006: Empirical Studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, 299–307.
- Ellis, Rod (1988). *Classroom Second Language Development*. Prentice Hall International.
- Ellis, Rod (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224.

- Erk, Mirna (2017). English language instructors' beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia: A survey. *Explorations in English Language and Linguistics*, 5(2), 95-121.
- Erk, Mirna (2018). Prvi jezik u teorijama ovladavanja inim jezikom i formalnom obrazovanju: od jednojezičnosti prema višejezičnosti. U Smajić, Dubravka, Krumes, Irena i Mance, Nina (ur.), *U jezik uronjeni: zbornik posvećen Ireni Vodopiji*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek, 269-279.
- Erk, Mirna i Pavičić Takač, Višnja (2021). Teacher target language input and young learners' aural comprehension of English. *Explorations in English Language and Linguistics*, 9(1), 1-25.
- Freeman, Donald, Katz, Anne, Garcia Gomez, Pablo i Burns, Anne (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
- Hall, Graham i Cook, Guy (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45 (3), 271-308.
- Hitotuzi, Nilton (2006). The learner's mother tongue in the L2 learning-teaching symbiosis. *Profile*, 7, 161-171.
- Inbar-Lourie, Ofra (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman.
- Levine, Glenn S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Lin, Angel M. Y. (1999). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393-412.
- Long, Michael H. (2001). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. U Candlin, Christopher i Mercer, Neil (ur.), (pretpisak) *English Language Teaching in its Social Context: A reader*. Routledge; Macquarie University; The Open University, 180-190.
- Macaro, Ernesto (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Multilingual Matters.
- Macaro, Ernesto (2001a). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 351-348.
- Macaro, Ernesto (2001b). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Continuum.
- Macaro, Ernesto (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. U Llorca, Enric (ur.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Springer, 63-84.
- Macaro, Ernesto i Lee, Jang Ho (2013). Teacher language background, codeswitching, and English-Only instruction: Does age make a difference to learners' attitudes? *TESOL Quarterly*, 47(4), 717-742.
- Medgyes, Péter (1994). *The Non-Native Teacher*. Macmillan Publishers.
- Medved Krajnović, Marta (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam.

- Nikolov, Marianne (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. U Nikolov, Marianne (ur.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes*. Multilingual Matters, 90–107.
- Shin, Jee-Young, Dixon, L. Quentin i Choi, Yunkyeong (2019). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(1), 1–14.
- Sešek, Urša (2007). English for teachers of EFL – Toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26(4), 411–425.
- Thompson, Gregory L. i Harrison, Katie (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 47(2), 321–337.
- Truck-Biljan, Ninočka (2018). Unterrichtssprache als Fachsprache für künftige kroatische Fremdsprachenlehrkräfte. *Scripta Manent*, 12(2), 68–190.
- Turnbull, Miles (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57(4) 531–540.
- Turnbull, Miles i Dailey-O'Cain, Jennifer (ur.). (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Vilke, Mirjana (2001). Should we teach children grammar? U Vrhovac, Yvonne (ur.), *Children and Foreign Languages III/Les enfants et les langues étrangères III*. Filozofski fakultet Zagreb, 13–20.
- Watson Todd, Richard, Chaiyasuk, Intisarn i Tantisawetrat, Nuantip (2008). A Functional Analysis of Teachers' Instructions. *RELC Journal*, 38(3), 25–50.

VIII

MEDIJI U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Melita Aleksa Varga i Vlatka Ivić

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- definirati i klasificirati medije u nastavi stranih jezika
- odabrati odgovarajuće medije kojima ćete se koristiti u nastavi stranih jezika s obzirom na dob učenika i tip nastavnog sata
- odrediti koje su prednosti i nedostaci korištenja medija u nastavi stranih jezika

1. Uvod

Jedna je od najizazovnijih zadaća u nastavi stranih jezika predočiti nastavni sadržaj učenicima na zanimljiv način, a da ga oni istovremeno i što brže usvoje odnosno upamte. Zbog toga što su psiholozi došli do saznanja da se informacija obrađuje na način da najprije paralelno prolazi kroz niz senzornih registara (vizualni, auditorni, haptički), a tek onda prelazi u kratkoročno skladište, koje zapravo služi kao pretkomora za dugoročno pamćenje (Rončević Zubković 2010: 3), dolazimo do zaključka da u procesu pamćenja jednu od najvažnijih uloga ima način, odnosno medij kojim informacije dopiru do učenika. U ovom će poglavlju biti riječ o načinima prezentiranja jezičnog sadržaja učenicima svih uzrasta pomoću različitih medija. Između ostaloga, bit će riječi i o vrsti, funkciji te mogućnosti korištenja medija u nastavnom i izvannastavnom procesu da bi se uspješno ostvarili obrazovni ishodi.

2. Definiranje pojma *medij* i njegova klasifikacija

Sam pojam **medij** dolazi od latinske riječi *medium*, u značenju posrednika, sredstva (medius = koji se nalazi u sredini, središnji) (v. Duden 2018, HJP 2018). U suvremenom se jeziku pojam *medij* koristi kao tehnološko sredstvo koje služi prijenosu mišljenja, informacija, kulturnih dobara, a označava i oblik masovnih medija kao što su film, radio, televizija i novine (v. Duden 2018). Hrvatski jezični portal medije definira među ostalim i kao suvremeno sredstvo za prenošenje informacija (novine, radio, TV, internet i sl.) (HJP 2018). Pojam *medij* u suvremenom se jeziku koristi isključivo u značenju sredstva komunikacije i sredstva za prenošenje informacija. U korpusu hrvatskog, njemačkog i engleskog jezika uočavamo naime da su najčešće kolokacije koje se povezuju s pojmom *mediji* „masovni mediji”, „javni mediji” (<http://riznica.ihj.hr>), „soziale Medien”, „lokale Medien” (www.dwds.de), „media coverage”, „digital media”, „electronic media”, „global media”, „national media”, „popular media” i „visual media” (<https://www.eapfoundation.org>).

com/vocab/academic/acl/). Stručna literatura klasificira pojam medija na različite načine, no još uvijek ne postoji jedinstvena podjela pojma *mediji*. Mnogi glotodidaktičari tako pod pojmom **mediji u nastavi stranih jezika** podrazumijevaju nastavne materijale, udžbenike, pa čak i nastavnika, jer se vode definicijom da je svatko i sve što prenosi informacije u jednom obliku medij. Pod pojmom *mediji u nastavi stranih jezika* nadalje se podrazumijevaju i slike, predmeti (engl. *realia*, njem. *Realien*), videomaterijali, projektori (LCD, grafoskop), nositelji zvučnih zapisa (CD, audiodatoteke), računala, ploča, kreda (v. Storch 2009: 271). Glotodidaktičari se slažu u činjenici da se uz pomoć medija učenicima prikazuju i priprema ih se za stvarne situacije kada će se morati koristiti ciljnim jezikom. Stoga se većinom u jednom od prvih podjela mediji promatraju kroz prizmu nositelja informacija ili nastavnog sredstva (Faber 1981 u Storch 2009: 271). Primjerice, tekst nekog reklamnog proizvoda (slika 1 i slika 2) smatra se nositeljem informacija, jer tim medijem korisnici saznaju informacije o proizvodu, ali se isto tako tekst ove reklame može upotrijebiti u nastavi jezika kod pojašnjavanja pojedinih struktura, idioma, ili pak pri poučavanju o određenim društvenim stereotipima i normama, kao u slučaju reklame za proizvode za čišćenje ili pranje, čime odabrani medij postaje nastavno sredstvo.



Slika 1. Primjer slike reklamnog proizvoda na njemačkom jeziku
(Izvor: <https://www.youtube.com/watch?v=mkBQvuuTHK0>)

BRITISH COUNCIL UK/IN YEAR OF CULTURE 2017

Build your confidence with myEnglish

The British Council classroom experience, now online

- Improve your fluency, accuracy and confidence
- Learn online interactively and communicate with ease
- Get individual feedback and guidance from the teacher
- Earn a British Council completion certificate

Join a myEnglish course today!
Call 0120-4569000 or SMS 'English' to 567678*

www.britishcouncil.in/myEnglish

* ₹ 3 per SMS

Slika 2. *Primjer slike reklamnog proizvoda na engleskom jeziku*
(Izvor: <https://www.advertgallery.com/newspaper/british-council-build-your-confidence-with-my-english-ad/>)

U okviru ovog poglavlja priklonit ćemo se definiciji medija koju predlaže Storch (2009: 271) te tako medije koji se koriste u nastavnom procesu poistovjetiti s nastavnim materijalima.

Jedna je od osnovnih i najopćenitijih podjela medija na starije i novije, tj. podjela na medije koji nisu vezani za tehniku i medije koji su vezani za tehniku. Tako u medije koji su vezani za tehniku ubrajamo primjerice CD-e, video i audiodatoteke, LCD projektore, pametne ploče i računala, dok u kategoriju medija koji nisu vezani za tehniku pripadaju školska ploča, mediji otisnuti ili pripremljeni na papiru, primjerice kartice s riječima i slikama, različiti predmeti i slično.

Sljedeća je podjela medija prema načinu prenošenja informacija. Tako razlikujemo vizualne medije, odnosno medije koji svoju informaciju prenose samo osjetilom vida, auditivne medije, koji informacije prenose isključivo slušnim putem te audiovizualne medije gdje se informacije primaju istovremeno i vidom i sluhom. Jednu novu kategoriju ovih medija čine i suvremeni mediji, gdje se informacije prenose u oba smjera, te time primatelj informacija može, ali i ne mora postati prijenosnik novih informacija koje rezultiraju daljnjim informacijama u vizualnom i/ili auditivnom obliku.

Ako medije promatramo kao nastavne materijale, odnosno prema tome jesu li oni spravljeni isključivo za provođenje nastavnog procesa ili ne, razlikujemo autentične materijale (engl. *authentic materials*, njem. *authentische Lehr- und Lernmaterialien*) i neautentične materijale (engl. *non-authentic materials*, njem. *nichtauthentische Lehr- und Lernmaterialien*). Među autentičnim i neautentičnim materijalima postoje oni koji nisu

nositelji jezičnog sadržaja, ali se koriste za jezičnu produkciju. To su primjerice slike, simboli, geografske karte, različiti zvukovi, filmovi, grafički prikazi, materijali koji su nositelji jezičnog sadržaja i sadrže glasove ili slova te materijali koji predstavljaju kombinaciju jezičnog i nejezičnog sadržaja. Jedan je od ključnih razloga uporabe materijala koji nisu nositelji jezičnog sadržaja minimiziranje uporabe materinskog jezika pri pojašnjavanju pojmova, jer ih, ako su sadržaji pravilno prikazani, odlikuje jasnoća izraza što rezultira uspješnijom komunikacijom bez uporabe materinskog jezika. Izvornim ili autentičnim materijalima tako smatramo bilo koji materijal s govornog područja ciljnog jezika koji nije načinjen isključivo za uporabu u nastavnom procesu. Ako njegov sadržaj netko ili sam nastavnik prilagodi nastavnom procesu i izmijeni ga, dobivamo neizvorni ili neautentični nastavni materijal.

3. Odabir, funkcija i pravilna uporaba medija u nastavi stranih jezika

Mediji se u nastavi mogu upotrebljavati već od najranije učeničke dobi, ali je isto tako važno pravilno ih odabrati, pripremiti i primjereno upotrijebiti na nastavnom satu. Medijima se možemo koristiti u svim fazama nastavnog sata, sa svim uzrastima, ali s jasnim ciljem i u skladu s obrazovnim ishodima, vodeći se njihovom funkcijom u nastavi stranih jezika.

Problematika didaktičkog korištenja medija provlači se stručnom literaturom već nekoliko godina s pitanjem zašto se uopće mediji trebaju integrirati u nastavni proces. Sacher (2009: 409) tako spominje nekoliko svrha korištenja medija u nastavnom procesu te između ostaloga kazuje kako se mediji mogu koristiti u svrhu obogaćivanja nastavnog procesa, kao pomoćno nastavno sredstvo te kao sredstvo komunikacije koje je u rukama učenika. Jedna od glavnih funkcija medija u nastavnom procesu svakako je prenošenje informacija. Mediji tako predočuju objektivnu stvarnost ciljnog jezika te se uspješno primjenjuju u poučavanju elemenata kulture i civilizacije ciljnog jezika. Uz njihovu se pomoć učenici upoznaju sa sadržajem, čitaju, slušaju, uočavaju i verbaliziraju ga. Mediji mogu povećati interes za učenje stranog jezika, jer nastavni sat čine neposrednijim, raznolikijim i zanimljivijim. Ako se koriste u uvodnom dijelu sata služe za motiviranje učenika i uvod u temu sata. U središnjem dijelu sata imaju važnu ulogu u obradi vokabulara određene teme, dok se na višim razinama mogu koristiti primjerice kao poticaj za pismeni osvrt ili prikaz određene problematike. Mediji koji se koriste u završnom dijelu sata imaju funkciju najave daljnjeg rada na sljedećem satu ili kod kuće.

Prije početka korištenja bilo kojeg medija u nastavnom procesu iznimno je važno pravilno ga odabrati. Nastavnicima predlažemo da se vode sljedećim koracima i značajkama:

1. Polazeći od obrazovnih ishoda i ciljeva određene etape nastavnog sata ili koraka moramo odabrati odgovarajući medij koji će nam pomoći što lakše, zanimljivije i jasnije postići očekivani ishod učenja. Pri tome se misli na vrstu medija i vrstu

njegova sadržaja (je li nam potreban autentični ili neautentični nastavni materijal, ako da, mora li on biti vizualni, auditivni ili audiovizualni).

2. S obzirom na ciljeve i ishode učenja odabiremo etapu nastavnog sata u kojoj ćemo se koristiti određenim medijem. Naime, veličinom ili duljinom trajanja nastavnog sata ili određene etape nastavnog sata ili pak pripremljen za rad kod kuće ako svaki učenik posjeduje tehničke preduvjete za njegovo korištenje (više o tome u odjeljku 7 ovog poglavlja).
3. Nastavni bi materijal isto tako trebao biti primjeren za korištenje u ciljanom okruženju s ciljanim oblikom rada. Primjerice vizualni materijal male veličine nećemo rabiti u frontalnom ili plenarnom obliku rada u razredu s više učenika, kao što u učionici s mnogo učenika u kojoj ne postoji LCD projektor nećemo odabrati prikazati audiovizualni materijal koristeći se primjerice samo zaslonom prijenosnika bez odgovarajućeg ozvučenja.

Nakon što smo odabrali odgovarajući medij, moramo provjeriti njegovu prikladnost sljedećim pitanjima:

1. Odgovara li jezična razina nastavnog materijala jezičnoj razini na kojoj se nalaze učenici? Materijal bi tako trebao biti primjeren uzrastu učenika i stupnju učenja stranog jezika s obzirom na leksik i strukture koje se u njemu nalaze, bez obzira na to radi li se o autentičnom ili neautentičnom nastavnom materijalu.
2. Je li materijal prihvatljiv s obzirom na njegov sadržaj? U okviru toga moramo voditi računa o političkoj korektnosti, odabiru tema koje su neutralnog stila i koje ne uzrokuju emocionalni stres kod učenika (za više informacija i polemika o političkoj korektnosti v. Ruitenberg 2004). Sadržaj materijala ne mora nužno odgovarati sadržaju udžbenika, već se moramo voditi sadržajima koji su propisani relevantnim dokumentima za pojedini strani jezik (npr. predmetnim kurikulumima) te samim time prilagoditi materijal obrazovnim ishodima za pojedini nastavni sat. Sadržaj materijala mora odgovarati kulturnom okruženju učenika ili jezika cilja. Primjerice, ako poučavamo njemački kao strani jezik, pri objašnjavanju pojma *doručak* ne bismo trebali koristiti fotografiju tipičnog doručka s engleskog govornog područja (vafli s voćem i šlagom, grah itd.) već odabrati fotografiju tipičnog doručka u Njemačkoj ili Austriji.

4. Vizualni nastavni materijali

U kategoriju vizualnih nastavnih materijala ubrajamo sve vrste nastavnih materijala koje primatelj opaža osjetilom vida. Ovdje možemo ubrojiti predmete (engl. *realia*, njem. *Realien*) koje možemo opipati rukom, primjerice lutke, igračke, različite predmete koji nas okružuju, ali i kartice s riječima ili slikama, plakate, postere, *puzzle*, didaktizira-

ne igraće karte i slično. Vizualnim medijima tako smatramo i gotove nastavne materijale koji se koriste u nastavi stranih jezika, no i one koje nastavnik samostalno izradi za potrebe provođenja nastavnog sata. Kao vizualni nastavni materijal tako možemo koristiti sve što je napisano ili otisnuto na papiru, primjerice reklamne oglase, tekstove recepata, novinske isječke ili letke. Prednost je korištenja vizualnih nastavnih materijala da uz pomoć njih možemo izbjeći uporabu materinskog jezika, dok u isto vrijeme učenicima na jasan način predočujemo konkretne pojmove i oblike. Ako ih koristimo u uvodnom dijelu sata, vizualnim medijima možemo potaknuti promišljanje o određenoj temi ili uvesti učenike u temu i vokabular koji ćemo taj sat obrađivati. Možemo ih koristiti i u središnjem dijelu nastavnog sata, no tada vizualni nastavni materijali preuzimaju ključnu ulogu u nastavnom procesu, primjerice ako koristimo kartice s riječima ili slikama. Pri tome moramo voditi računa o tome da kartice s riječima učenicima jasno predočuju određeni pojam, da nisu višeznačne i da prikazani pojmovi odgovaraju kulturnom okružju u kojem učenici odrastaju. Ako se njima koristimo u završnom dijelu nastavnog sata, vizualni nastavni materijali tada preuzimaju ulogu jezičnog poticaja koji omogućuju daljnje promišljanje o određenoj temi iz nekog novog ugla.

4.1. Slike

Pri izradi kartica sa slikama možemo se koristiti gotovim slobodno dostupnim predlošcima s interneta ili ih pak sami iscrtati. Neke oblike slikovnih vizualnih materijala možemo napraviti i suvremenim digitalnim alatima, no o tome više u odjeljku 7 ovog poglavlja. Iznimno je važno da kartice sa slikama ne budu crno-bijele, ali ni da ne sadržavaju previše detalja jer time odvlače pozornost učenika od sadržaja koji je u fokusu (v. sliku 3). Kod crno-bijelih kartica sa slikama postoji opasnost da na većoj udaljenosti one budu nedovoljno prepoznatljive, da ih učenici teže razlikuju. Time postoji opasnost da učenici izgube motivaciju i usredotočenost. Slike u boji možemo koristiti više puta na satu, primjerice pri predstavljanju novog vokabulara i kasnije na satu utvrđivanja gradiva ili ponavljanja kao poticaj za opisivanje njihova sadržaja. Ako sliku 3 primjerice odaberemo da bismo učenicima pojasnili imenicu *pas*, zaključujemo da ona nije primjerena za pojašnjavanje same imenice jer sadrži još mnogo dodatnih detalja koji mogu odvratiti pozornost učenika od same imenice. Slika 3 primjerenija je za objašnjavanje glagola *hraniti* ili pak kao povod za razgovor o osjećajima, odnosu ljudi i pasa, temi životinja kao prijatelja ljudima, odgovornosti, pravima životinja i slično.



Slika 3. *Primjer kartice sa slikom*

(Izvor: <https://languageadvisor.net/english-esl-vocabulary-flashcards-verbs/> (22. 3. 2022.))

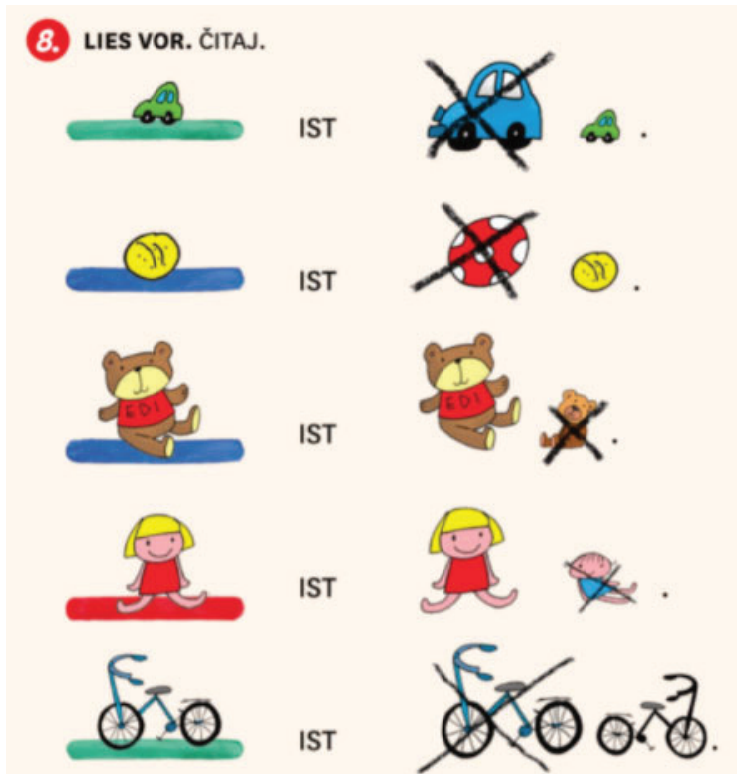
Kartice bi trebale biti otisnute na debljem papiru ili plastificirane kako bi ih se moglo duže koristiti. Trebale bi biti isto tako dovoljno velike da ih mogu vidjeti i učenici s kraja učionice, ali ne prevelike da predstavljaju problem pri njihovom korištenju na nastavnom satu. Ako se kartice sa slikama koriste za poučavanje njemačkih imenica, moraju imati naznačen rod imenice u vidu boje koja se koristi u udžbeniku. To može biti u obliku kružića u lijevom gornjem uglu slike ili na neki drugi način, kao što je prikazano na slici 4. Obično se crvena boja koristi za ženski rod, plava za muški, zelena za srednji, dok se crna boja koristi za imenice u množini.



Slika 4. *Primjer prikaza roda imenica u njemačkom jeziku*

(Izvor: udžbenik *Gut gemacht 1* autorica Lee Jambrek Topić i Elizabete Šnajder, Zagreb: Školska knjiga)

Učenicima rane školske dobi time se implicitno predočuju gramatički pojmovi koje oni nesvjesno usvajaju. Ako se radi o njemačkom jeziku ili nekom drugom jeziku u kojem je važno od početka naučiti rodove imenica i ako želimo uokviriti slike, iznimno je važno odabrati karton u boji roda imenice te ga uredno nalijepiti na poleđinu slike. U nastavi stranih jezika u ranoj školskoj dobi mogu se koristiti i piktogrami kojima možemo na zanimljiv način poučavati i složenije pojmove i strukture, primjerice modalne glagole ili pak pridjeve i pravilan red riječi u rečenici kao što je prikazano u primjeru na slici 5.



Slika 5. *Primjer piktograma*

(Izvor: udžbenika *Gut gemacht 1* autorica Lee Jambrek Topić i Elizabete Šnajder, Zagreb: Školska knjiga)

Kartice sa slikama (tzv. *flashcards*) ili druge slike na ploču možemo pričvrstiti različitim materijalima, primjerice samoljepljivim savitljivim magnetnim trakama koje se režu na potrebnu dužinu i lijepe na poleđinu slike. Ako ih postavljamo na zidove trebali bismo koristiti materijale koji ne oštećuju zidove u učionici. Iznimno je važno pratiti suvremene trendove i tehnološki razvoj materijala. U takve sada već ubrajamo i tzv. *magic chart folije*, odnosno elektrostatički papir koji se bez lijepljenja postavlja na ravne površine u učionici, primjerice na ploču, zidove ili pak prozore.

4.2. Kartice s riječima

Pri izradi kartica s riječima iznimno je važno obratiti pozornost na njihovu veličinu i način pisanja riječi s obzirom na ciljni jezik, ciljeve aktivnosti i oblike rada na nastavnom satu. Ako se kartice koriste za prezentaciju vokabulara na ploči one moraju biti dovoljno velike da ih vide učenici s različitih krajeva učionice, ali ne prevelike da zauzimaju nepotreban prostor na ploči. Ako se kartice s riječima koriste za rad u skupinama, one bi trebale biti u veličini prilagođenoj za takvu vrstu rada. Pri izradi kartica s riječima iznimno je važno obratiti pozornost načinu pisanja riječi. Ako riječi pišemo vlastitom rukom, one moraju biti napisane u skladu s aktualnim rukopisnim pismom propisanim važećim hrvatskim pravopisom, što se može provjeriti na internetskoj stranici Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (<http://pravopis.hr/slova/>) i vidljivom bojom. Ako nastavnik sam izrađuje rukom kartice s riječima za njemački jezik, kartice moraju biti ispisane pisanim slovima. Slično kao i kod kartica sa slikama za njemački jezik, rod imenice mora biti naznačen odgovarajućom bojom. Izbjegava se uporaba velikih tiskanih slova zbog osvješćivanja specifičnih pravopisnih pravila, kao što su pisanje određenih riječi velikim početnim slovom, npr. imenice u njemačkom jeziku, dani u tjednu ili mjeseci u engleskom jeziku. Ako pak kartice s riječima izrađujemo računalno, moramo odabrati vrstu slova (*font*) koji mogu čitati i djeca s poteškoćama u usvajanju čitanja i pisanja, primjerice disleksijom. Naime, učenici koji imaju disleksiju teško čitaju slova sa „stopalima” (primjerice Times New Roman) već se tada preporučuje koristiti slova s većim razmakom, debljim donjim dijelovima, bez „stopala”, kao što su slobodno dostupan računalni font OpenDyslexic (www.opendyslexic.org) ili Microsoftov Comic Sans MS.

4.3. Realije

Realije se često koriste na početnim stupnjevima učenja jezika, s učenicima mlađeg uzrasta. U kategoriju realija ubrajamo sve predmete koji nas okružuju, ali i različite lutke, rekvizite za nastavu, glumu i igru poput igračaka, kocki, karata i kartica. Lutke za nastavu lako možemo izraditi upotrebljavajući jednostavne materijale, primjerice papir i štapiće, papirnate vrećice, dok recikliranjem predmeta poput različitih kutija možemo načiniti realije za različite nastavne teme, primjerice prenosiva kazališta, akvarije s papirnatima ribama ili pak interaktivne knjige. Gotovo sve realije koje nalazimo oko sebe možemo didaktizirati. Dodavanjem jezičnih sadržaja igračim kartama možemo stvoriti nove jezične igre na ciljnom stranom jeziku, *karte pričalice* možemo koristiti za jezičnu produkciju na bilo kojem stranom jeziku, kao i *tihe knjige*, lutke za ruku i prste. Iznimno je važno odabrati metodu i tehniku koja odgovara određenom uzrastu i određenom tipu realija. S učenicima rane školske dobi potrebno je koristiti metodu potpunog tjelesnog odgovora (Total Physical Response ili TPR, v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*) i prema njemu vršiti odabir nastavnog materijala, dok za rad sa starijim učenicima moramo odabrati realije za odgovarajući oblik rada na nastavnom satu. Primjerice u ranom učenju možemo

koristiti lutke pri uvježbavanju dijaloga, dok starijim učenicima možemo podijeliti kartice s opisima situacije i uloga, odnosno potrebne rekvizite.

4.4. Školska ploča

Najrašireniji vizualni medij zasigurno je školska ploča. Iako njezino korištenje nije potrebno pojašnjavati, iznimno je važno ukazati na pravilnu organizaciju sadržaja koji se prikazuju na školskoj ploči. Jedna je od najčešćih početničkih pogrešaka mladih nastavnika neisplanirano korištenje školske ploče pri čemu se pojavljuje nedostatak prostora i neplanirano brisanje napisanog sadržaja, što se može izbjeći prethodnim planiranjem. Kod planiranja je potrebno početi od obrazovnih ishoda i cjelokupnog plana nastavnog sata. Školska bi ploča, ako je dovoljno velika, mogla biti podijeljena na tri vertikalna polja. S lijeve i desne strane trebala bi se nalaziti uža vertikalna polja, s jedne se strane pišu ili postavljaju planirani sadržaji, dok se s druge strane bilježe sadržaji koji je potrebno „neplanski” pojasniti na određenom nastavnom satu. Sve bilješke na ploči moraju biti napisane propisanim rukopisnim pismom (v. odlomak 4.2). Središnji, najveći dio ploče bi trebao poslužiti za rad s unaprijed pripremljenim vizualnim materijalima. Iznimno je važno pri postavljanju vizualnih materijala na ploču voditi računa o daljnjim koracima nastavnog sata i o učenicima. Ako je nastavni sat s učenicima rane školske dobi, i ako oni sami moraju primjerice premještati kartice s riječima ili slikama na ploči, nastavnik ih kod prezentacije ne smije postaviti na visinu koju oni ne mogu dohvatiti.

4.5. Računalna prezentacija

Računalne prezentacije, ako ne sadržavaju zvučne zapise, predstavljaju suvremeni oblik vizualnih medija koji je ovisan o tehnološkim uvjetima u učionici. Računalna je prezentacija zanimljiv način predstavljanja jezičnih sadržaja, no ni u kojem se slučaju ne smije koristiti učestalo i stalno jer time postoji opasnost od zasićenja i gubljenja njezine same svrhe. Koristi se za predstavljanje, uvježbavanje i ponavljanje jezičnih sadržaja, možemo ju koristiti u bilo kojoj fazi nastavnog sata. Jedna je od neformalnih preporuka za pripremu i korištenje računalnih prezentacija pravilo 10/20/30 Guya Kawasakija¹ u kojem stoji da dobra prezentacija ne smije imati više od 10 *slajdova*, trajati duže od 20 minuta i biti napisana veličinom slova manjom od 30.

4.6. Tehnika rada s vizualnim materijalima

Kako vizualne materijale koristimo pri prezentaciji i uvježbavanju jezičnih sadržaja, tako se koriste i različiti postupci koji uvelike ovise o dobi učenika. Uobičajeno razlikujemo sljedeće postupke, iako taj popis nabrojanih postupaka nije ni u kojem slučaju konačan:

- prezentiranje materijala korištenjem glasa različitog intenziteta (glasno, tiho, lju-tito, umorno, radosno itd.), učenici na isti način ponavljaju riječi

1 <https://www.slidegenius.com/blog/102030-rule-powerpoint-presentations/> (22. 3. 2022.).

- lijepljenje ili postavljanje materijala na različita mjesta u učionici (učenici se kreću učionicom i kinetički usvajaju jezik, odnosi se u prvom redu na učenike rane školske dobi)
- skrivanje (učenici pogađaju gdje je nešto i pri tome nesvjesno ponavljaju i koriste naučeni vokabular)
- pogađanje ili anticipiranje (slika je poledinom okrenuta prema učenicima, oni pogađaju što je na slici i time koriste vokabular koji su naučili ili je slika djelomično otkrivena te učenici pogađaju što je na ostatku slike)
- igre na ploči ili na školskoj klupi (*memory*, povezivanje riječi sa slikom).

5. Auditivni nastavni materijali

Auditivni mediji odnosno nastavni materijali prenose informacije osjetilom sluha, a slično kao i ostale nastavne materijale dijelimo ih na autentične i neautentične. Na internetu i mrežnim stranicama većine suvremenih udžbenika mogu se pronaći odgovarajući auditivni nastavni materijali koji su svojom dužinom, leksikom i temama prilagođeni učenicima na jezičnim razinama od A1 do C1. Jedan je od takvih primjera stranica <http://www.audio-lingua.eu>, koja nudi različite autentične auditivne materijale na spomenutim razinama za trinaest jezika, a koje govore dječji, muški i ženski glasovi. Osim spomenute stranice nastavnicima su slobodno dostupni materijali na različitim platformama koje nude *podcaste*, odnosno snimljene autentične materijale s određenim temama (primjerice <https://www.podcast.de/>). Nakon izbora odgovarajućeg auditivnog materijala prema kriterijima opisanima u odjeljku 3 ovog poglavlja potrebno je prilagoditi ga nastavnom satu. Nakon promišljanja o etapi nastavnog sata u kojoj ćemo upotrijebiti određeni auditivni materijal vodeći se obrazovnim ishodima potrebno ga je didaktizirati. Tako primjerice suvremene pjesme dostupne na YouTube kanalu² možemo iskoristiti za poučavanje vokabulara i jezičnih zakonitosti ako ih na satu učenici slušaju bez gledanja videouratka, te za razvijanje vještine slušanja ako pomno odaberemo aktivnosti prije slušanja, za vrijeme slušanja i nakon slušanja (v. poglavlje *Vještina slušanja u nastavi stranih jezika*) te ako izradimo potrebne materijale kao što su uručci za samostalni rad ili neki drugi oblik rada na nastavnom satu.

6. Audiovizualni nastavni materijali

Kod audiovizualnih medija odnosno nastavnih materijala informacije se prenose istovremeno osjetilima vida i sluha. To su primjerice televizijski i videozapisi koje putem ra-

2 Primjerice Buz Luhrmann – Everybody's Free to Wear Sunscreen, <https://www.youtube.com/watch?v=sTJ7AzBIJoIili> Namika - Je ne parle pas français https://www.youtube.com/watch?v=Cz1rJtlGHVs&list=PLOWs08kHs4XR_RJO2MhfzjI3pILFuobmo&index=4.

čunala, LCD projektora ili pametne ploče prikazujemo na nastavnom satu. Audiovizualne medije možemo koristiti u svakoj fazi nastavnog procesa nakon što smo ih odabrali prema koracima i kriterijima opisanim u odjeljku 3 ovog poglavlja. Možemo ih didaktizirati kao što didaktiziramo audiozapise za vježbanje slušanja, no prednost korištenja videozapisa u nastavi, za razliku od slušanog teksta, leži u mogućnosti odvojenog rada sa zvučnim ili videokanalom te mogućnosti korištenja slika zaslona videozapisa (engl. *screenshot*, njem. *Standbild*) kao povoda za razgovor, aktiviranje vokabulara ili diskusiju (v. Brandi 1996). Jedan je od glavnih razloga korištenja audiovizualnih medija u nastavnom procesu opuštanje učenika, ali i poticanje na govornu komunikaciju u nastavi stranih jezika, koristeći pravilno različite tehnike prikladne za rad s audiovizualnim materijalima. Upravo su zato iznimno korisni videozapisi u kojima se ne pojavljuje govor, primjerice isječki iz filmova o Mr. Beanu, animirani filmovi poput Shaun the Sheepa, medvjed Bernard itd. koji se mogu koristiti na satima bilo kojeg stranog jezika jer učenici na ciljnom jeziku opisuju događaje, imenuju likove, predmete u isječku te samim time proširuju svoj vokabular.

Iako se korištenje televizije u nastavi danas smatra „zastarjelom“, internet ju putem mogućnosti gledanja televizije na zahtjev ponovno svrstava u kategoriju audiovizualnih medija koje možemo koristiti na nastavi stranih jezika te time učenicima približiti različite kulturne sadržaje i mogućnost slušanja izvornih govornika stranog jezika. Međutim, koji god materijal odaberemo, iznimno je važno pravilno ga pripremiti i didaktizirati. Nikada se ne smije dopustiti da učenici pasivno nešto gledaju bez zadataka koji će im biti zadani prije i za vrijeme gledanja audiovizualnog materijala (v. poglavlje *Vještina slušanja u nastavi stranih jezika*).

Jedna je od najčešćih tehnika koja se koristi pri radu s videozapisima anticipiranje ili predviđanje. Učenicima pustimo dio videozapisa, zaustavimo ga, te ih potaknemo na promišljanje, govor i korištenje naučenih struktura i vokabulara tako što predviđaju što će se dalje dogoditi u videu. Predviđanje možemo potaknuti osim zaustavljanja videa i unaprijed pripremljenim slikama zaslona iz videa. U tu su svrhu korisni reklamni spotovi slobodno dostupni na portalima poput primjerice YouTubea (ako odgovaraju odrednicama iz odjeljka 3 ovog poglavlja) jer su kratki i često sadrže element iznenađenja te dodatno motiviraju učenike na govor. Uz pomoć slika zaslona iz videa možemo načiniti i raster koji ćemo koristiti za vrijeme ili nakon gledanja videa sa zadatkom postavljanja sličica u pravilan redoslijed te opisivanja događaja.

Možda je jedna od najvećih prednosti korištenja audiovizualnih materijala u nastavnom procesu mogućnost odvojenog rada sa zvučnim i videokanalom samog videa. Učenicima primjerice pustimo videozapis s ugašenim projektorom te oni nakon nekoliko slušanja zamišljaju scenu iz videozapisa, opisuju je, nakon čega koristimo iste korake kao za didaktiziranje slušanog materijala. Druga je mogućnost gledanja videozapisa bez upaljenih zvučnika, nakon gledanja učenici mogu predviđati ili rekonstruirati zamišljeni razgovor iz videomaterijala. Ove se tehnike obično koriste u uvodnoj fazi rada s videomaterijalom, nakon čega se provode koraci kao i kod obrade slušanog teksta.

7. Suvremeni mediji

Pod pojmom suvremeni mediji u nastavi stranih jezika mnogi smatraju različite *software* dostupne ili na CD-ROM-ovima ili *online* za učenje stranih jezika koji se danas smatraju dijelom multimedijalnog učenja (engl. *blended-learning*). Taj koncept danas sa sobom povlači mnoga pitanja, od pitanja uloge nastavnika u *online* nastavnom procesu do problematike komunikacije računalima (engl. CMC od *computer-mediated communication*), koja podrazumijeva virtualno učenje u virtualnom prostoru sa sudionicima iz različitih mjesta (v. Rösler i Tschirner 2005). U ovom odjeljku težište neće biti stavljeno na tu vrstu učenja, već na kategoriju suvremenih medija koja je slobodno dostupna svim nastavnicima i koja se koristi za neposredan rad s učenicima ili pripremu nastavnih sadržaja. U te vrste medija tako ubrajamo osim već spomenutih audiovizualnih medija i pametnu ploču te internet, odnosno računalne programe, aplikacije za učenje, različite portale i kanale, društvene mreže, pametne mobilne uređaje i tablete. Možemo ih podijeliti u dvije velike skupine, u medije koji zahtijevaju stalni pristup internetu za vrijeme rada a njima, i u medije za koje nije potreban pristup internetu kada ih učenici koriste. Jedna okvirna takva podjela medija prikazana je u tablici 1.

Tablica 1. Podjela suvremenih medija

Suvremeni mediji koji zahtijevaju stalni pristup internetu za vrijeme rada	Suvremeni mediji koji ne zahtijevaju stalni pristup internetu za vrijeme rada
društvene mreže internet tableti / pametni mobilni uređaji aplikacije za učenje (npr. <i>Learningapps</i> ³ ili <i>Quizlet</i> ⁴) portali i kanali (primjerice <i>YouTube</i>)	LCD ili HD projektor pametna ploča podcasti aplikacije za pripremu nastavnih materijala (npr. <i>hotpotatoes</i> ⁵)

Kao što vidimo, internet je jedan od najutjecajnijih suvremenih medija koji je nepresušno vrelo novih informacija, aplikacija i mogućnosti korištenja u nastavi. Međutim, isto tako internet se često zlouporabljuje te time postaje izvorom nepoželjnih informacija i sadržaja koji su dostupni učenicima i ometaju njihov rad i razvoj. Nove tehnologije unose sve veće promjene u privatnoj i profesionalnoj sferi života. Brzi razvoj na području novih tehnologija i informacijskih znanosti unio je novine i u sustav obrazovanja. Case i Given (2016) naglašavaju da je razlika između starog i novog veća kada usporedimo zadatke koje smo obavljali u svojim uređima i učionicama prije dvadeset godina i danas. Promjenom okolnosti i zadataka na radnom mjestu i u školi došlo je do promjene i našeg ponašanja, stoga je proučavanje korištenja novih tehnologija u nastavi postalo znanstve-

3 <https://learningapps.org/> (22. 3. 2022.).

4 <https://quizlet.com/> (22. 3. 2022.).

5 <https://hotpot.uvic.ca/> (22. 3. 2022.).

no relevantno. Svakodnevno raste broj mogućnosti i aplikacija koje nastavnicima olakšavaju pripremu materijala koje će koristiti na satu u otisnutom obliku ili pak pripremiti za rad na računalima za vrijeme trajanja nastavnog procesa. Međutim, učenje stranog jezika uz primjenu novih tehnologija može se ostvariti polazeći od sljedećih polazišta:

- a) Biheviorizam proučava mogućnosti modificiranja ponašanja što je bit učenja stranog jezika. Uvježbavanjem prikladnih ponašanja u učenju stranog jezika nastojimo se što više približiti ponašanju izvornih govornika, što može biti ostvareno uz pomoć tehnologije jer nam nudi pristup autentičnim audio i vizualnim materijalima. Zadatak je nastavnika stranog jezika pokušaj formiranja navika kod njegovih učenika i uspoređivanje dva jezika kako bi se uočile sličnosti i razlike i time proširila znanja u oba.
- b) Kognitivizam naglašava važnost učenja uvidom (Pastuović 1999). Zanimljivi i dobro strukturirani autentični sadržaji i primjeri govornika stranog jezika prezentirani pomoću novih tehnologija učenicima pomažu da se dogodi uvid pri učenju stranog jezika.
- c) Konstruktivizam ističe interakciju i sudjelovanje u životnim situacijama čime učenje postaje smisleno i svrhovito (Morphew 2009). Dostupnost komunikacijskih alata u modernoj tehnologiji uvelike olakšava interakciju između izvornih govornika i onih kojima je neki jezik strani, i u usmenom i pisanom obliku. U to se dobro uklapaju sustavi za upravljanje učenjem (npr. Moodle) jer nam oni osiguravaju alate koji potiču *online* učenje zasnovano na propitivanju i otkrivanju i stvaraju uvjete za suradničku interakciju među učenicima (Brandl 2005) (više o sustavu Moodle u odjeljku 7.3 ovog poglavlja).
- d) Aktivizam naglašava važnost stvaralaštva u procesu učenja, što se događa tijekom suradničkog učenja, jer je za inovaciju potrebna socijalna interakcija (Bognar 2016). Upravo mogućnost ostvarivanja suradnje putem novih tehnologija (sustava za upravljanje učenjem, društvenih mreža, platformi za učenje i sl.) omogućava stvaralačku upotrebu stranog jezika jer jezik postaje sredstvo komunikacije u procesu stvaranja, a ne svrha i cilj učenja, a time se jezik koristi na prirodan način.

Kod planiranja nastavnog sata u kojemu će se koristiti suvremene tehnologije valja imati na umu da takav oblik rada, kao uostalom ni drugi oblici rada, ne smije trajati cijeli školski sat, već se mora implementirati u dio nastavnog sata s jasnim didaktičkim ciljem, imajući u vidu ishode učenja. Prema M. Tolić (2016: 198) često se nastavnik nađe u situaciji da su učenici informatički pismeniji i češće koriste računalo kao zabavu, a manje za rješavanje zadataka. Pedagoškim problemom tada postaje kako računalo ugraditi u nastavni proces. Jedno je od rješenja da se učenicima onemogućí pristup ostalim sadržajima koji se nude na internetu i društvenim mrežama, te da ih se kontrolira za vrijeme rada na računalima ili tabletima. Iznimno je važno da korištenje suvremenih tehnologija ne postane ciljem nastavnog sata, već da ih se promatra samo kao pomagala ili sredstva

u postizanju unaprijed isplaniranih obrazovnih ishoda. Važno je imati na umu da učenici moraju postati informacijski pismeni kako bi suvremene medije mogli nesmetano koristiti za svoj osobni razvoj i učenje. Naime, jedan od većih problema današnjice problem je zasipanosti ogromnim brojem izvora informacija. Zbog toga bi učenike trebalo naučiti kritički se odnositi prema njihovoj korisnosti i učinkovitosti. Kuhlthau i suradnici (2007: 17) tako predlažu model „procesa traženja informacija” (engl. *ISP - information search process*) koji uključuje sedam faza: inicijaciju – postavljanje zadatka, selekciju, istraživanje, formulaciju, prikupljanje izvora informacija, prezentaciju i vrednovanje. Dias i sur. (2014) su, proučavajući inteligentne sustave za upravljanje učenjem, došli do zaključka da povećana mogućnost interakcije osigurava fleksibilnije učenje, raznolikost i individualizaciju. Oni smatraju kako bi bilo dobro proučiti mogućnost kvalitetnijeg korištenja novih sustava u nastavi stranih jezika. Edwards (2012) naglašava potrebu da obrazovna tehnologija preoblikuje okružje za učenje kako bi na najbolji način zadovoljili potrebe određene grupe učenika i mogućnosti učenja dovele do maksimuma. On je mišljenja da obrazovna tehnologija može dati koristan uvid u različite teorije učenja zasnovane na biheviorističkim, kognitivističkim i konstruktivističkim principima. Dok su do sada „stare tehnologije” (uključujući i Web 1.0) mogle unaprijediti učenje zasnovano na biheviorističkoj i kognitivističkoj teoriji, danas nam nove tehnologije (Web 2.0) omogućuju veću interakciju, autonomiju i kreativnost učenika u procesu učenja, a to znači da su prikladnije za ostvarivanje konstruktivističkog i aktivističkog učenja. U sljedećim će se odjeljcima predstaviti alati koji podupiru navedene teorije učenja.

7.1. Pametna ploča

Slično kao i kod rada na klasičnoj školskoj ploči, pametna ploča zahtijeva dobru pripremu i organizaciju sadržaja. Pametnom se pločom nazivaju posebno napravljene ploče koje su ujedno interaktivni ekrani na kojima je moguće pisati rukom, prikazivati sadržaje te ih koristiti u interaktivnom načinu rada. Povezane su s računalom i projektorom, te zahtijevaju poseban *software* u kojem je moguće pripremiti različite tipove zadataka i prezentacije. Postoji mnogo proizvođača pametnih ploča koje se razlikuju svojim funkcijama. Međutim, slično kao i s ostalim medijima, ni pametna ploča ne smije biti jedini medij i jedini način rada za vrijeme trajanja školskog sata. Dobar nastavni sat koji je zanimljiv učenicima zahtijeva kombinaciju različitih nastavnih materijala i različitih medija.

7.2. Aplikacije namijenjene nastavi

Od aplikacija koje su namijenjene nastavi razlikujemo aplikacije koje se koriste za pripremu materijala koje ćemo koristiti na nastavnom satu i one koje se koriste za vrijeme trajanja nastavnog sata jer sadrže izvor autentičnih tekstova koji se mogu didaktizirati i prilagoditi dobi učenika i obrazovnim ishodima. Ovdje će se predstaviti samo neke aplikacije koje nude sadržaje učenicima od rane školske dobi do završetka srednje škole na jezičnim razinama A1 – C1 za njemački i engleski jezik.



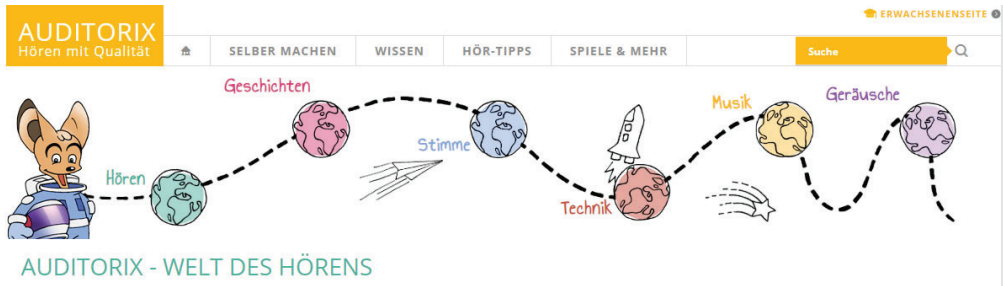
Audio Lingua

<http://www.audio-lingua.eu>

Sadržaj: Audiodatoteke za slušanje, snimci izvornih govornika s različitim temama na jezičnim razinama od A2 do C1. Nastavnik sam može snimiti datoteku i postaviti je na platformu.

Ciljana skupina: rana školska dob, osnovnoškolska dob, srednjoškolska dob.

Jezici: trinaest jezika, među njima njemački i engleski.



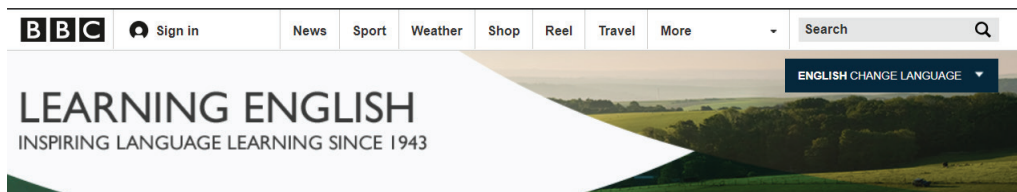
Auditorix

<http://www.auditorix.de/>

Sadržaj: Projekti u obliku radijskih emisija koji potiču kreativnost, maštu i motiviraju učenike na učenje stranih jezika, vježbaju vještinu slušanja te potiču čitanje i pisanje.

Ciljana skupina: rana školska dob, osnovnoškolska dob i početno učenje njemačkog jezika u srednjoj školi.

Jezik: njemački.



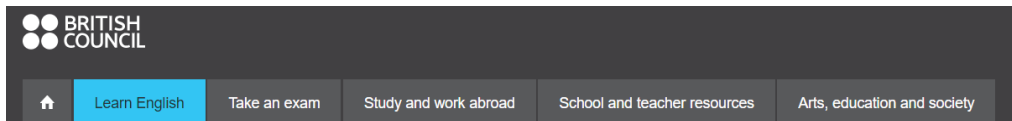
BBC Learning English

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

Stranica nudi otvoreni pristup nastavnim materijalima za različite razine učenja, *online* drame, vježbe za vokabular, gramatiku i vježbanje slušanjem, a sve to povezano sa zanimljivim temama, prilagođeno djeci, mladima i odraslima.

Ciljana skupina: osnovnoškolska i srednjoškolska dob.

Jezik: engleski.



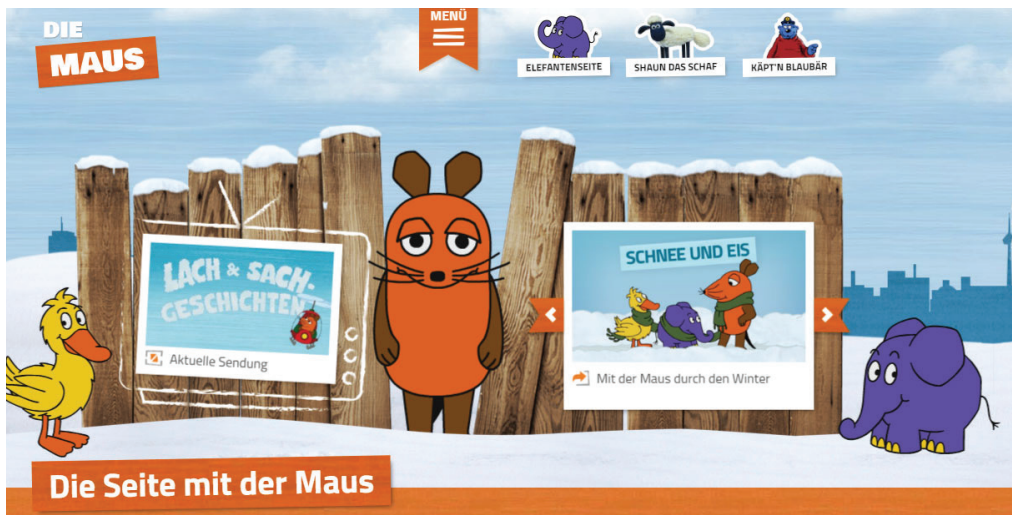
British Council Learn English

<https://www.britishcouncil.org/english>

Video i audiozapisi kao nastavni materijali za učenike svih dobnih skupina i svih razina, osim toga na stranici se nalazi forum za diskusiju i postavljanje pitanja, te upoznavanje drugih učenika diljem svijeta.

Ciljana skupina: rana školska dob, osnovnoškolska dob, srednjoškolska dob.

Jezik: engleski.



Die Seite mit der Maus

<http://www.wdrmaus.de/>

Stranica koja prati istoimenu seriju upotpunjena materijalima, pričama i igrama.

Ciljana skupina: rana školska dob, osnovnoškolska dob.

Jezik: njemački.

Kahoot!

Kahoot

<https://kahoot.com>

Alat za izradu kvizova znanja koji se projicira učenicima na platnu, a učenici uz pomoć računala, tableta ili telefona s pristupom internetu koji im služe kao uređaji za prijavu odgovora odgovaraju na pitanja.

Ciljana skupina: osnovnoškolska i srednjoškolska dob.

Jezici: svi jezici.



Kidsville

<http://www.kidsville.de/>

Virtualni dječji grad koji nudi različite aktivnosti.

Ciljana skupina: rana školska dob, osnovnoškolska dob.

Jezik: njemački.



LearningApps

www.learningapps.org

Aplikacija za izradu materijala za korištenje na tabletima ili računalima, koja nudi i veliki izbor gotovih materijala poput kvizova, križaljki, zadataka pridruživanja slike tekstu, *puzzle* itd.

Ciljana skupina: osnovnoškolska i srednjoškolska dob.

Jezici: svi jezici.



Mail4Kidz

<https://www.mail4kidz.de/>

Stranica koja omogućuje sigurnu i nesmetanu komunikaciju elektroničkom poštom. Učenici se prijavljuju uz dopuštenje i podatke roditelja te putem stranice mogu slati mejlove prijateljima iz cijelog svijeta, sudjelovati u dječjim forumima i raspravama.

Ciljana skupina: osnovnoškolska dob.

Jezik: njemački.



Quizlet

<https://quizlet.com/>

Stranica koja nudi mogućnost izrade nastavnih materijala za korištenje kod kuće, za uvježbavanje vokabulara. Od odabranih riječi automatski se izrade različiti nastavni materijali, primjerice spajanje riječi s definicijama, nadopuna riječi, igre sa zadanim nepoznatim riječima i slično.

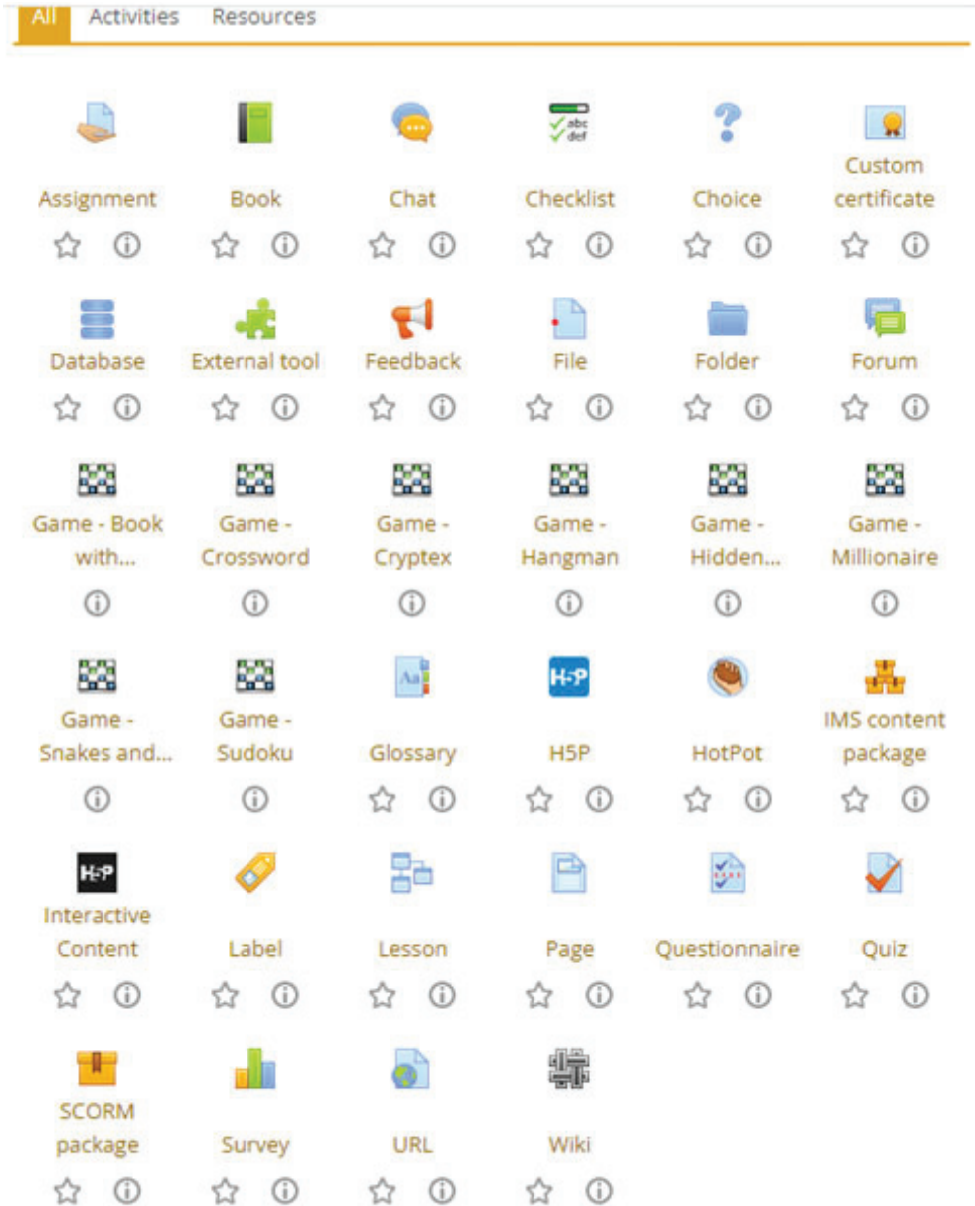
Ciljana skupina: osnovnoškolska i srednjoškolska dob.

Jezici: njemački i engleski.

7.3. Sustavi za upravljanje učenjem (*Learning Management Systems*)

Jedan od trendova e-učenja u formalnom obrazovanju koji postaje sve zastupljeniji jest korištenje sustava za upravljanje učenjem. LMS (*Learning Management System*) Moodle i Loomen su otvoreni sustavi za upravljanje učenjem. To su softverski paketi koji omogućuju konstruktivističko e-učenje. Jedan je od najčešće korištenih sustava u visokoškolskom obrazovanju sustav Moodle. Tijekom pandemije virusa Covid-19 u osnovne je i srednje škole u Hrvatskoj uveden drugi sustav za upravljanje učenjem – Loomen – za potrebe *online* nastave. Radi se o sustavima koji funkcioniraju vrlo slično i korisnici se lako mogu prilagoditi bilo kojem od njih.

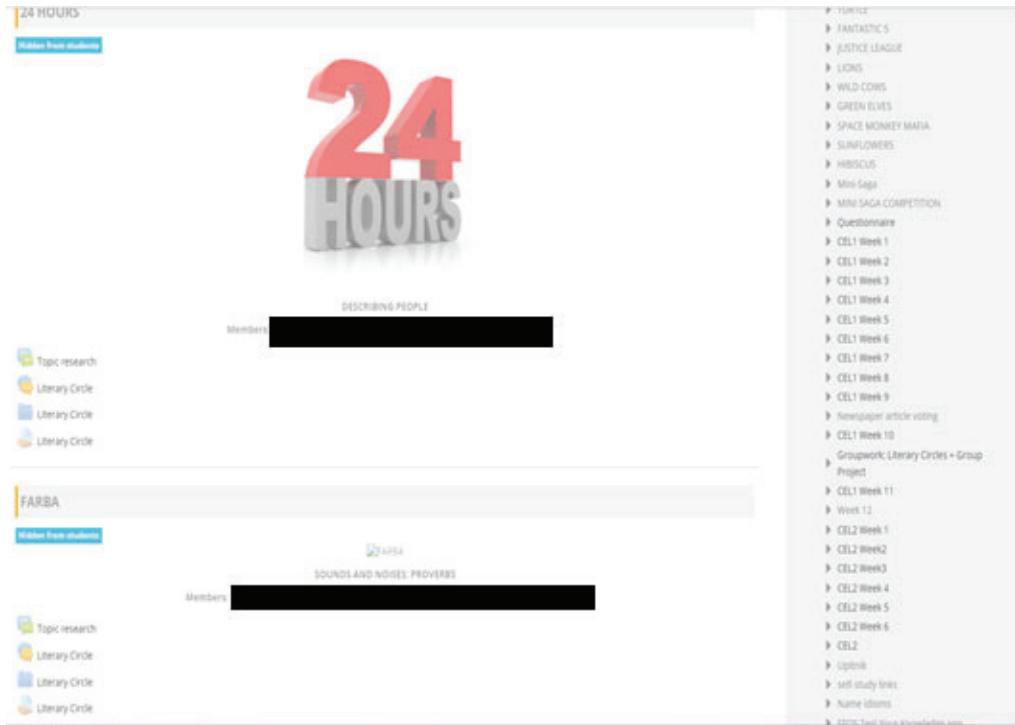
Sustavi za upravljanje učenjem nude korisnicima niz mogućnosti koje se može koristiti u nastavi. Najčešće ih se koristi za pohranjivanje nastavnih materijala, predaju studentskih pisanih radova te komunikaciju sa studentima. Međutim, mogućnosti koje nude spomenuti sustavi znatno su veće i uključuju puno kvalitetnije alate za izvođenje nastave. Slika 6 prikazuje različite aktivnosti koje sustavi nude korisnicima. Navodimo samo neke: upitnici, ankete, kvizovi, testovi, glosar, *chatovi*, forumi i dr.



Slika 6. *Primjer aktivnosti i izvora koje nudi sustav za upravljanje učenjem*

Sustavi nude dobre opcije za grupni rad koji se može organizirati kao *chat* ili forum. Takav način rada omogućava studentima rad u grupi iako se ne moraju nalaziti na istom mjestu, već je samo potrebna internetska veza. To se pokazalo jako korisnim za vrijeme

pandemije virusa Covid-19 kada su škole prešle na *online* nastavu. Međutim, ovakav rad moguće je ostvariti i tijekom uobičajene nastave kao dodatni zadatak za učenike ili mogućnost nadoknade nastavnih sati.



Slika 7. Primjer stranice sustava za upravljanje učenjem (grupni rad)

8. Zaključak

U ovom smo poglavlju najprije odredili i klasificirali medije u nastavi stranih jezika. S obzirom na to da mediji imaju važnu ulogu u procesu poučavanja i učenja stranih jezika, svaki nastavnik mora znati odabrati odgovarajuće medije i primjenjivati ih u skladu s dobi učenika, tipom nastavnog sata i postavljenim obrazovnim ishodima, pri čemu treba uvažavati prednosti i nedostatke pojedinih medija u nastavi stranih jezika.

Osobito su važni postali suvremeni mediji i sustavi za upravljanje učenjem. No, kvalitetno učenje podrazumijeva socijalnu interakciju učenika međusobno i učenika i nastavnika kako bi se ostvarilo u odnosima između ljudi i sudjelovanjem u praktičnim aktivnostima (Bognar 2016), stoga sustavi za upravljanje učenjem pružaju velike mogućnosti za kvalitetno učenje stranih jezika zasnovanom na konstruktivističkom i aktivističkom pristupu učenju.

Literatura

- Bognar, Branko (2016). Theoretical backgrounds of e-learning. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 225–256.
- Brandi, Marie-Luise (1996). *Video im Deutschunterricht: eine Uebungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Langenscheidt.
- Brandl, Klaus (2005). Are you ready to Moodle? *Language Learning & Teaching*, 9(2), 16–23.
- Case, Donald O. i Given, Lisa M. (2016). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior*. Emerald Group Publishing.
- Dias, Sofia B., Diniz, José A. i Hadjileontiadis, Leontios J. (2014). *Towards an Intelligent Learning Management System under Blended Learning, Trends, Profiles and Modeling Perspectives*. Springer.
- Duden (2018). https://www.duden.de/rechtschreibung/Medium_Vermittler_Traeger. (22. 3. 2022.).
- Edwards, Anthony (2012). *New Technology and Education, Contemporary Issues in Education Studies*. Continuum.
- Hrvatski jezični portal (HJP) (2018). <http://hjp.znanje.hr/>.
- Kuhlthau, Carol C., Maniotes, Leslie K. i Caspari, Ann K. (2007). *Guided Inquiry, Learning for the 21st Century*. Libraries Unlimited.
- Morphew, Valeri (2009). Constructivist teaching and learning in a web-based environment. U Howard, Caroline, Boettcher, Judith, Justice, Lorraine, Schenk, Karen, Rogers, Patricia Berg, Gary (ur.), *Encyclopedia of Distance Learning*. Information Science Reference, 394–399 .
- Pastuović, Nikola (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
- Rösler, Dietmar i Tschirner, Erwin (2005). Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Bemerkungen zum vorläufigen Abschluss einer Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache*, 42(2), 74–79.
- Ruitenbergh, Claudia (2004). Check your language! Political correctness, censorship, and performativity in education. *Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 37–45.
- Rončević Zubković, Barbara (2010). Ustrojstvo radnog pamćenja i njegova uloga u jezičnom procesiranju. *Psihologijske teme*, 19(1), 1–29.
- Sacher, Werner (2009). Medienerziehung und didaktische Mediennutzung. U Apel, Hans Jürgen i Sacher, Werner (ur.), *Studienbuch Schulpädagogik*. Klinkhardt UTB, 404–418.
- Storch, Günther (2009). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Fink.
- Tolić, Mirela (2016). Multimedijalno učenje njemačkog jezika: Procjena digitalne kompetencije (ne)nastavnika visokoškolskih učilišta u RH i analiza učestalosti korištenja suvremenih tehnologija u nastavi – rezultati istraživanja. *DG Jahrbuch*, 23, 197–210.

KNJIŽEVNOST U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Lana Mayer

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- nabrojati prednosti korištenja književnosti u nastavi stranih jezika
- navesti kompetencije koje književnost potiče i pomaže razviti u učenju stranih jezika
- povezati kako i zašto povezati ciljeve nastave stranih jezika i nastave književnosti
- primijeniti kriterije kojima se valja voditi pri odabiru književnog teksta s obzirom na dob učenika
- odabrati i primijeniti metode i aktivnosti koristeći književnost u nastavi stranih jezika
- primijeniti znanja kako biste doskočili izazovima koji se obično javljaju u radu s književnim tekstovima
- prepoznati vlastitu motivaciju da i sami književnosti stvorite zasluženo mjesto u nastavi stranih jezika

1. Uvod

Književnost u nastavi stranih jezika zauzima posebno mjesto jer teorija i praksa prema njoj imaju različit stav. Teorija navodi mnoštvo argumenata ZA uporabu književnosti u nastavi stranih jezika, čitav niz pozitivnih utjecaja na razne kompetencije i na sve jezične vještine, na afektivne doživljaje i motivaciju. Nema toga rada koji će reći *Nemojte koristiti književnost u nastavi stranih jezika*. Uvaženi teoretičari čak kažu da tek s književnošću nastava stranih jezika „postaje podnošljiva” (Weinrich 1988 u Koppensteiner 2001: 9).

Mnogi će se s navedenim – u teoriji – i složiti, no primjena je u praksi druga priča. Činjenica jest da je književnost u nastavi stranih jezika u Hrvatskoj, a kako proizlazi iz stručne literature i drugdje u svijetu, vrlo slabo zastupljena. Tu pretpostavku potvrđuje zanemariv udio književnih tekstova u udžbenicima (v. Šmidt Pelajić 2007) i novija istraživanja (Bobkina 2014, Engler 2016, Leskovec 2020). To uostalom znaju i nastavnici praktičari kao i učenici iz vlastita iskustva. Zašto je tome tako? Koji su to izazovi koji dovode do toga da se književnost – unatoč brojnim prednostima, od kojih učenici njezinom uporabom mogu profitirati – naposljetku vrlo rijetko koristi u nastavi stranih jezika? Ovaj rad pokušat će odgovoriti na to pitanje navodeći argumente za uporabu

književnosti, odnosno sve dobrobiti njezine primjene u nastavi stranih jezika, ali navodeći i izazove iz prakse koji dovode do opisanog stanja. Poglavlje daje pregled stanja književnosti u glotodidaktici te preporuke za praktični rad.

2. Mjesto književnosti u nastavi stranih jezika

Kako su se s vremenom mijenjali pristupi nastavi stranih jezika, njezini ciljevi i zadaci, mijenjalo se i mjesto književnosti u njoj. Tijekom 20. stoljeća, pa sve do šezdesetih godina uporaba književnosti u nastavi stranih jezika zauzimala je važno mjesto kao ideal klasičnog obrazovanja. U sklopu tako koncipirane nastave, posebice na višim stupnjevima, čitala bi se i analizirala kanonska djela s ciljem stjecanja znanja o povijesti i kulturi ciljnog jezika (usp. Brajović 2016, Dobstadt i Riedner 2011, Engler 2016, Froidevaux 2003, Koppensteiner 2001). Književnost je tada shvaćana kao ultimativni kulturni artefakt, nedodirljiv i neupitan u svome značenju i značaju, što je međutim nastavi i učenju stranih jezika donijelo više štete nego koristi, tvrdi Koppensteiner (2001) koji govori o „kobnim posljedicama” za motivaciju, interes, osjećaje prema jeziku i zemlji ciljnog jezika, pa prema književnosti uopće, ali i za osjećaj vlastitih mogućnosti i potencijala. On zaključuje da se takva uobičajena praksa uporabe književnosti u nastavi stranih jezika često pokazala kontraproduktivnom.

Sedamdesetih godina 20. stoljeća mijenja se fokus nastave stranih jezika i primjenjuju se audiolingvalne, audiovizualne i komunikacijske metode s izrazitim naglaskom na praktičnu primjenu naučenog, iz čega prirodno slijedi da književnost shvaćena kao „sveto pismo” u takvoj nastavi gubi smisao jer ne može biti od praktične koristi (Dobstadt i Riedner 2011, Froidevaux 2003, Koppensteiner 2001). Stoga ona do osamdesetih godina ostaje zanemarena u poučavanju jezika, kada Weinrich (1981) izražava protest prema toj „dosadnoj nastavi (stranog) jezika” usmjerenoj isključivo na formu, kojoj nedostaje sadržaja i emocija. Za njega je najviši cilj nastave stranih jezika taj da jamči nastavak učenja ciljnog jezika nakon završetka učenja u formalnom okružju, tj. da u idealnom slučaju motivira na cjeloživotno učenje tog jezika. Budući da prema von der Handt i Weinrichu (2001) svako formalno poučavanje stranog jezika ionako traje prekratko, tijekom učenja i poučavanja mora se dogoditi nešto posebno, nešto zbog čega će se učenik „zaljubiti” u strani jezik ili barem „sprijateljiti” s njim, kako bi ga nastavio učiti cijeli život. Za Weinricha je takvu vezu s jezikom nemoguće postići bez književnosti. Njegov je apel daleko odjeknuo i potaknuo raspravu o ulozi književnosti u nastavi stranih jezika te napokon doveo do njezina ponovnog uvođenja na njemačkom govornom prostoru. Na engleskom govornom području u isto se vrijeme pojavila potreba ponovnog uvođenja književnosti u nastavu stranih jezika, no iz drugog razloga. Istraživanja su naime sredinom 1980-ih pokazala nedovoljnu razinu čitalačke sposobnosti učenika engleskog kao stranog jezika i to na naprednim razinama, što je dovelo do otrježnjenja i ponovne uporabe književnih sadržaja (Bobkina 2014).

Istovremeno se međutim mijenja i poimanje književnosti oslanjajući se na **teoriju recepcije** (engl. *reception theory*, njem. *Rezeptionsästhetik*) prema kojoj je značenje književnog teksta tvorba koja nastaje u susretu čitatelja i teksta. Književno djelo prestaje biti „nedodirljivo obrazovno dobro” (Dobstadt i Riedner 2011) i postaje pristupačan tekst s kojim učenici ulaze u dijalog na pozadini svojeg porijekla, kulturnog iskustva i kulturno uvjetovanog doživljaja stranog jezika. Učenici imaju slobodu i zadatak dati smisao književnom tekstu, smiju se njime baviti na kreativne načine i produktivno ga mijenjati, stvarati svoje jezične kreacije polazeći od književnog teksta. U smislu poučavanja **elemenata kulture i civilizacije** (engl. *civilisation/cultural studies*, njem. *Landeskunde*) teorija recepcije omogućila je da književnost „posreduje subjektivno viđenje strane stvarnosti, koja bi trebala poticati [učenike] na dijalog s njom” (Dobstadt i Riedner 2011).

Postoje dakle dvije temeljne pozicije nastave književnosti koje se i danas primjenjuju u uporabi književnosti u nastavi jezika, jedna usmjerena na čitatelja ili progresivna i druga usmjerena na tekst odnosno konzervativna (Froidevaux 2003). Dok konzervativna pozicija podrazumijeva kognitivni rad na tekstu i polazi od nekakvog objektivnog i „dokučivog” značenja teksta koje se uglavnom uspostavlja zadanim redoslijedom čitanja, analize i interpretacije, progresivna je pozicija, koja u međuvremenu dominira u praksi, kreativni rad na tekstu. Ona prihvaća otvorenost književnog teksta, čije se značenje stvara u dinamičnom odnosu čitatelja i teksta. Formalna i stilistička analiza teksta ustupila je mjesto čitanju orijentiranom na učenika, tj. interakcijskom pristupu. Dobstadt i Riedner (2011) u tom kontekstu govore o konceptu nastave književnosti usmjerene na djelovanje i jezičnu produkciju. Ipak, Froidevaux (2003) smatra da je i konzervativna pozicija i dalje prisutna u praksi, a što bi bilo poželjno mijenjati.

Unatoč pozitivno ocijenjenom povratku književnosti u nastavu stranih jezika i slobodnijem stavu prema književnom tekstu, i dalje postoji prostor za kritiku kada nastava ne crpi puni potencijal književnosti, već ju i dalje koristi kao sredstvo u svrhu komunikacije ili motivacije, kada je književni tekst samo materijal i povod koji će učinkovito potaknuti interes učenika i pobuditi želju za jezičnom proizvodnjom. U takvom pristupu često je zanemarena estetska dimenzija književnog jezika, a književni se tekst koristi instrumentalno za jezične i analitičke vještine. Froidevaux (2003) kritizira čestu praksu u kojoj se sav potencijal koji specifična uporaba književnog jezičnog izričaja nosi u sebi svodi na povod razgovora o zanimljivim i motivirajućim temama s ciljem uvježbavanja jezičnih vještina. Dobstadt i Riedner (2011) objašnjavaju takvu praksu činjenicom da je teško pomiriti estetsku funkciju književnog jezika, usmjerenog na „otuđenje i usporavanje stvarnosti”, s nastavom stranog jezika kojoj je cilj ojačati svakidašnje komunikacijske kompetencije učenika. Froidevaux (2003) osim toga primjećuje da je, pomalo paradoksalno, nestalo namjere da se s književnošću poučava književnost. Stoga je važno voditi računa o korelaciji ciljeva nastave književnosti i ciljeva nastave stranog jezika jer ustrajanje isključivo na komunikacijskim ciljevima umanjuje odnosno negira potencijal književnosti, ali i specifične uporabe jezika koja joj je svojstvena.

Moguće rješenje tog izazova i važan korak za metodiku nastave stranih jezika koji je imao značajne implikacije za ulogu književnosti u njoj jest pomak od komunikacijskog pristupa poučavanju prema međukulturnom pristupu koji se počeo formirati još u osamdesetim godinama i jačati sredinom devedesetih godina 20. stoljeća. Iako i komunikacijska kompetencija podrazumijeva znanje o prikladnoj uporabi jezika u određenom komunikacijskom i kulturnom kontekstu, međukulturni pristup mijenja naglasak. Ovaj se pristup nadograđuje na komunikacijski (Corbett 2003) uz pretpostavku da se svaka komunikacija nužno odvija u određenom društvenom i kulturnom kontekstu, iz čega za učenje stranih jezika proizlazi potreba za razvojem međukulturne svjesnosti i kompetencije, pomoću kojih ćemo razumjeti društvenu i kulturnu funkciju određene komunikacijske situacije (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006). Drugim riječima, „uspješna komunikacija na stranom jeziku pretpostavlja i znanje o kulturno različitim obrascima djelovanja i interpretacije” (Dobstadt i Riedner 2011: 6). Književnost doprinosi ne samo kao proizvod kulture, već i tako što „mijenja kontekst i raspon učenja stranog jezika: ona redefinira poučavanje stranog jezika, pomiče fokus prema novim ciljevima i čini poučavanje relevantnijim u smislu kompleksnih potreba suvremenih učenika – sudionika u globalnoj komunikaciji” (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006: 78). Na koji način književnost doprinosi razvoju međukulturne kompetencije, kao i mnogih drugih, detaljnije ćemo opisati u sljedećem odlomku.

Trenutno stanje književnosti u nastavi stranih jezika Dobstadt i Riedner (2017) sažimaju kao supostojanje oprečnih tendencija: s jedne strane u udžbenicima, konkretno njemačkog kao stranog jezika, književnost se javlja tek kao povod za razgovor, jer je međukulturna perspektiva nestala, pa je jezik opet shvaćen instrumentalno. I u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ 2005) uloga je književnosti i estetske dimenzije jezika zanemarena (v. i Leskovec 2020). S druge strane javlja se pokret koji bi jačao ulogu književnosti u nastavi stranih jezika „i to ne *unatoč* njezinoj estetskoj dimenziji, nego *zbog* nje” (Dobstadt i Riedner 2017). Riječ je o konceptu u razvoju nazvanom „simbolička kompetencija” koji zagovara Kramersch (2013) i kojim se pokušava doskočiti nepreglednoj, globalnoj i ubrzanoj komunikaciji sadašnjice obilježenoj multikulturalnošću i višejezičnošću. Budući da jezik igra centralnu ulogu u oblikovanju stvarnosti, upravo literarnost književnog jezika omogućuje književnosti „da učini vidljivim procese stvaranja značenja (...), ospori određena značenja, preispituje nepomične norme, iskuša nove perspektive”, ukratko da „otvara prostore refleksije” (Dobstadt i Riedner 2017). Ovaj je pristup odgovor na debatu koja se u posljednjem desetljeću povelala oko međukulturnog pristupa, kojem se predbacuje rizik da pojačava stereotipe i ugrožava kulturne identitete učenika (Kramersch 2013).

Koju će ulogu dakle književnost zauzeti u nastavi stranih jezika ovisi o njezinim ciljevima, ishodima i funkciji učenja stranih jezika u današnjem društvu. Sa sve jače izraženom globalizacijom od devedesetih godina prošlog stoljeća težišta i ciljevi nastave stranih jezika ponovno se mijenjaju, odnosno nadograđuju kako bi odgovorili na zahtjeve i

potrebe života i utjecali na razvoj kompetencija za učinkovito funkcioniranje pojedinca u kompleksnom globalnom, digitalnom društvu obilježenom pluralizmima. S obzirom na to da „potencijal književnosti (...) uključuje razvoj socijalnih i osobnih vještina i aspekata vezanih za kulturu i književnost, [on] nadilazi prosto poučavanje stranog jezika” (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006: 78) i „književnost postaje nezaobilazna sastavnica nastave stranih jezika” (Narančić Kovač 2007: 174).

3. Poučavanje književnosti u nastavi stranih jezika

3.1. Argumenti ZA književnost u nastavi stranih jezika

Literatura govori o brojnim dobrobitima uporabe književnosti u nastavi stranih jezika što potkrepljuju i mnoga istraživanja (npr. Bernstein 2020, Bobkina 2014, Narančić Kovač i Likar 2015). Pomoću književnosti nastavnik se može dotaknuti mnogih, raznolikih i kompleksnih aspekata poput međukulturne svjesnosti, samostalnosti u učenju, kritičkog mišljenja, građanskog odgoja, prava i odgovornosti građana, a naravno i jezičnih pitanja u užem smislu poput jezičnih vještina, točnosti, vokabulara ili pragmatike, navode Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006: 78) nazivajući književnost „dvostrukim blagoslovom u ovom kontekstu”.

Složen i višeznačan odnos jezika, književnosti i kulture isprepliće „tri svijeta (...) u neprestanoj suovisnosti. Tri se sastavnice prožimaju a njihova je hijerarhija promjenjiva i relativna, ovisno o gledištu i pristupu” (Narančić Kovač 2007: 173). U tom smislu, opisat ćemo argumente za uporabu književnosti prema fokusu na aspekte, odnosno kompetencije koje se njome pomažu razviti, iako su i one najčešće isprepletene. Pritom se neće svi opisani argumenti jednako odnositi na sve razine učenja jezika. Neke su opisane prednosti univerzalne, dok se druge mogu primijeniti samo na višu razinu prije svega kognitivnih sposobnosti, odnosno sa starijim učenicima.

Međukulturna kompetencija

U novije vrijeme, a u skladu s ciljevima učenja i poučavanja stranog jezika, literatura ponajviše spominje korist uporabe književnosti u nastavi stranih jezika za razvoj međukulturne kompetencije (v. poglavlje *Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija*).¹ No o čemu govorimo kada govorimo o kulturi? Ona ovdje nije

1 Iz *Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) vidljivo je koliko značajan udio međukulturna kompetencija ima u nastavi stranih jezika, ovdje na primjeru engleskog jezika, koji za taj predmet identificira tri domene kurikula: „Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom. Navedene domene proizlaze iz temeljnih kompetencija, konceptualizacije jezično-komunikacijskoga područja i svrhe predmeta. Njihova neodvojivost proizlazi iz međuovisnosti engleskoga jezika i kulture te samostalnosti u učenju kao preduvjeta cjeloživotnomu razvoju komunikacijske i međukulturne kompetencije. Sve tri domene čine uravnoteženu strukturu cjelokupnoga kurikuluma nastavnog predmeta i polazište su odgojno-obrazovnih ishoda za sve ra-

shvaćena kao humanistički ideal obrazovanja, odnosno naglasak više nije na kulturnim proizvodima, na faktičnom znanju i usvajanju informacija o njima, nego pojam kultura podrazumijeva ideje, vjerovanja, stavove, vrijednosti ljudi koji uvjetuju njihovo ponašanje, navike (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006), dakle znanje o tome što ljude nekog kulturnog (ili supkulturnog) kruga pokreće, kako „dišu”, zašto kao grupa slijede slične obrasce razmišljanja i ponašanja. Književnost će kroz sadržaje i dalje prenijeti činjenična znanja, informirati o kulturi u smislu povijesno značajnih događaja, osoba i djela – što bi odgovaralo tradicionalnom „*Landeskunde* pristupu” (Veselica-Majhut i Raše 2007), a što Froidevaux (2003: 82) naziva *culture savante* – međutim njezin je posebni doprinos uvid u „svakodnevni svijet stranog kulturnog kruga”, u kulturu svakodnevice (*culture quotidienne*, isto). Veselica-Majhut i Raše (2007) ilustriraju razliku između tradicionalnog i suvremenog poimanja kulture primjerom uporabe novinskih članaka, koji bi se nekad koristili kao izvor „objektivnih” informacija, dok su sada „nositelji društveno i kulturno uvjetovanih reprezentacija i interpretacija” (isto: 271). Međukulturna kompetencija znači prepoznati i razumjeti ove kulturno uvjetovane obrasce i primijeniti strategije adekvatnog reagiranja u međukulturnom kontekstu u svrhu uspješne komunikacije (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006).

Mnogo je razloga zašto je upravo književnost najbolji vodič prema razvoju međukulturne kompetencije, a prvi očiti jest da je i samo književno djelo uvijek proizašlo iz pera autora, pripadnika određenog kulturnog kruga. Pri tome valja imati na umu da je kompetencija skup znanja, vještina, vrijednosti i stavova. Na kognitivnoj razini književnost unaprjeđuje svjesnost o kulturnim razlikama i razumijevanje među kulturama (Narančić Kovač 2007), pokazujući sav dijapazon strane kulture u gore opisanom smislu. No književnost prenosi i emotivnu komponentu, takoreći pogađa nas u srce i izaziva empatiju, koja je preduvjet za razvoj međukulturne kompetencije. Pomoću književnih djela upoznajemo životne okolnosti ljudi u drugoj, stranoj zajednici i s razumijevanjem tog načina života razvijamo toleranciju za drugačije ljude i običaje, uspoređujemo sa svojim, poznatim, ulazimo u dijalog i odnos među kulturama (Šmidt Pelajić 2007). Pomoću raznolikih, kompleksnih, ali životnih i autentičnih likova dobivamo uvid u misli i perspektive pripadnika nekog drugog kulturnog kruga (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006). Takvo sekundarno iskustvo potiče promjenu perspektive koja dovodi do novih uvida (Froidevaux 2003). Poistovjećivanje s likovima budi osjećaje u čitatelju i potiče razvoj empatije, a doprinosi i prevladavanju barijera etnocentrizma uočavanjem univerzalnog i različitog u svojoj i drugoj kulturi, ali i u književnostima drugih naroda. Svaki rad na književnom tekstu, od istraživanja smisla, preko usvajanja znanja iz strane kulture pa do transfera iz svog jezika i kulture doprinos je razvoju međukulturne kompetencije (Brajović 2016). No upravo je emotivni aspekt, ona „ljubavna priča” o kojoj von der Handt i Weinrich (2001) govori, ta koja može pridobiti učenika jezika za život.

zrede unutar predmeta” (2019: 8) i, što je također značajno: „Sve tri domene kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik imaju jednaku postotnu zastupljenost u svim godinama učenja i poučavanja” (isto: 13).

Razvoj osobnosti i identiteta

Pored već spomenute empatije, koja bi se također mogla uvrstiti pod ovaj argument za razliku od umjetnih udžbeničkih tekstova, književni tekst pomaže razviti cjelovitu učenikovu osobnost i pomaže u izgradnji identiteta. Književnost otvara pogled na neki drugi svijet, poziva na promišljanje o moralnim dilemama te poistovjećivanjem s likovima učenik/čitatelj razvija i svjesnost o svom identitetu (Šmidt Pelajić 2007, Froidevaux 2003). Rad na književnom tekstu usmjeren na učenika doprinosi razvoju osobnih i socijalnih vještina. Učenik u dijalogu s tekstom, drugim učenicima i nastavnikom izgrađuje vlastiti stav i vježba ga izraziti i zastupati. Pritom uviđa da se njegov stav može razlikovati od stava nastavnika, a da ga svejedno smije i treba slobodno izreći, što jača samopouzdanje (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006, Šmidt Pelajić 2007) i doprinosi demokratskoj dinamici u nastavi. Čak kod povučениh učenika, štoviše upravo kod njih, književnost može biti posebno djelotvorna u izgradnji stava, naglašavaju Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006), jer iako takvi učenici inače zaziru iznositi vlastito mišljenje, književni tekst provocirat će ih takoreći da zauzmu stav, čak i ako ga zadržе za sebe i ne izraze pred razredom. Književnost primijenjena u nastavi prema suvremenim pristupima zahtijeva aktivno sudjelovanje učenika u procesu otkrivanja, stvaranja značenja, a na taj način učenici jačaju svoju samostalnost i osjećaj odgovornosti, uče preuzeti odgovornost za vlastito učenje i rezultate koje postižu (Brajović 2016, Šmidt Pelajić 2007). Učenik je ohrabren povjerenjem koje mu je dano da samostalno odredi smisao književnog teksta, a primjenom produktivnih metoda u radu na tekstu potiče se razvoj kreativnosti, bila ona jezične, likovne ili neke druge naravi (v. Šmidt Pelajić 2007).

Kritičko mišljenje

U suvremenoj se nastavi u zadnje vrijeme naglašava razvoj kritičkog mišljenja kao priželjkivani ishod učenja, čemu uporaba književnosti uvelike doprinosi. Na sadržajnoj razini književni tekst daje teme o kojima vrijedi razmišljati i diskutirati (Dobstadt i Riedner 2011), koji su s jedne strane proizvod stranog kulturnog kruga, ali pozivaju na usporedbu sa svojim i propitkivanje svog kulturnog kruga (međukulturna svijest). Kada učenici dobiju zadatak samostalno pronaći odgovore u tekstu, ti su odgovori vrijedni potrage (Šmidt Pelajić 2007), što zbog autentičnosti teksta, što zbog smislenosti odgovora koje će pronaći, koji su primjenjivi u mnogim životnim situacijama. Svojstvo je književnosti da ostavlja praznine za čitatelja (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006), u kojima se traži čitateljev stav prema tekstu, u koje unosi svoje znanje, osjećaje, ulazi u interakciju s tekstom, što nekad dovodi do preispitivanja vlastitih stavova i vjerovanja, tj. čitatelj se postavlja kritički prema nečemu što je prethodno uzimao zdravo za gotovo. Dijaloška priroda književnosti i interpretativni potencijal čine ju savršenim alatom za poticanje kritičkog mišljenja. Književna djela obiluju idejama i stavovima, nekad i proturječnim, postavljaju pitanja i ostavljaju ih neodgovorenima pozivajući na promišljanje i promjenu

perspektive, na pokušaj rješavanja predočenih problema. Čitatelj je suočen sa situacijama u kojima se inače možda ne bi našao, a najvažnije je u tome – i za razvoj osobnosti – što razmišlja o sebi u situacijama opisanim u tekstu (Peti-Stantić 2018). Teme su često kontroverzne, ponekad i paradoksnе, a sve to zahtijeva čitatelja koji razmišlja, ili kako Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006: 83) kažu „refleksija prethodi interpretaciji”, odnosno čitatelj „proživljava” tekst (Peti-Stantić 2018).

S porastom konzumacije novih medija i izloženosti nepreglednom mnoštvu informacija kritičko mišljenje učenika potrebnije je nego ikad i sastavni je dio čitalačke, informacijske i medijske pismenosti. Stoga je medij koji takoreći gotovo refleksno izaziva razmišljanje i zauzimanje stava čitatelja prema pročitanome, a to je (primjereno odabrano) književno djelo, upravo savršen za razvoj ove kompetencije.

Motivacija

Odavno je prepoznata i u nastavi korištena književnosti inherentna moć motiviranja učenika na rad i otkrivanje. Književni tekst bolje nego bilo koji drugi, udžbenički simulirani, može pobuditi znatiželju, volju i radost za jezikom, pa i za čitanjem na stranom jeziku (Brajović 2016, Dobstadt i Riedner 2011). „Književnost nudi jači podražajni potencijal nego bilo koji činjenični tekst” (Koppensteiner 2001: 9), a autentične situacije opisane u književnosti omogućuju identificiranje učenika s likovima i izbjegava se neprirodnost komunikacije: „Moram’ se pretvara u ‚želim’” (Šmidt Pelajić 2007: 641). Ta afektivna dimenzija, već spomenuta ranije, iznimno je važna za pozitivan stav prema jeziku, za nastavu i uspjeh učenika ili samo njihov doživljaj vlastitog uspjeha. Suvremeno shvaćen književni tekst naime nema jednu univerzalnu interpretaciju, prema tome sva pitanja koja nastavnik postavlja, zapravo su otvorena, odnosno na njih nema točnih ili netočnih odgovora, nema pogrešaka (Koppensteiner 2001), što smanjuje anksioznost i frustraciju kod učenika (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006).

Čitalačka pismenost

Uporabom književnog teksta u nastavi potiče se dakako i razvoj čitalačke pismenosti, odnosno kombinatornih čitateljskih sposobnosti (Peti-Stantić 2018), koja je posebice danas u digitalno doba važna i koja se u novije vrijeme pojačano istražuje, upravo zbog negativnog utjecaja novih medija na čitateljsku sposobnost. Budući da je čitanje multidisciplinarna aktivnost, „čim dosegnemo razinu čitanja s razumijevanjem, [ono] uvelike doprinosi našem snalaženju u svijetu, zato što se čitanjem razvijaju i sposobnost sporazumijevanja u različitim novim situacijama i sposobnost služenja suvremenim informacijskim tehnologijama i sposobnost shvaćanja prirodnih i društvenih okolnosti svakodnevnog života i, što je najvažnije, sposobnost rješavanja problema” (isto).

U nastavi stranih jezika ova se kompetencija obično potiče posredno, odnosno ona nije u fokusu, ali moguće ju je i izravno poticati, ovisno o dobi i jezičnoj razini učenika i ciljevima nastave. Učenike je moguće upoznati s tehnikama i strategijama za dekodiranje stilskih sredstava i zakonitosti, strukture teksta i načina na koji se ona odražava na smisao, razumijevanje odnosa i ono što bismo nazvali čitanje između redaka, za optimalno razumijevanje teksta i uspostavljanje dijaloga s tekstom (Šmidt Pelajić 2007, Peti-Stantić 2018). Peti-Stantić (2018) u kontekstu čitanja s razumijevanjem govori o dubinskom čitanju, što znači da čitatelj prema tekstu zauzima aktivni stav. S obzirom na opadanje interesa za čitanje i na opadanje čitateljske kompetencije u društvu općenito, a posebice kod mladih, i nastava stranih jezika trebala bi doprinositi susretu s književnim tekstom gdjeog je to moguće, potičući razvoj čitateljske sposobnosti.

Što se češće književnost koristi u nastavi, to će bolje učenici znati razlikovati djelo estetske vrijednosti od trivijalnoga (Šmidt Pelajić 2007). Posebnost je u radu s književnim tekstom da učenici konstruiraju smisao teksta koji je na stranom jeziku, iz strane kulture, i što sami provjeravaju svoju interpretaciju. Time se istovremeno potiče njihova jezična i književno-čitateljska kompetencija, naglašava Froidevaux (2003). Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006) smatraju da su u procesu čitanja na stranom jeziku jezične vještine u pozadini, dok književno-čitateljske kompetencije stupaju u prvi plan jer izvorni i neizvorni govornici slično pristupaju književnom tekstu fokusirajući se na poruku, a ne na medij.

Jezične kompetencije u užem smislu

I dok svi ranije opisani argumenti mogu vrijediti za nastavu književnosti na bilo kojem jeziku, pa i materinskom, za kraj ovog odjeljka pogledajmo jezične kompetencije u užem smislu koje se uporabom književnosti potiču.

Među prvim argumentima zašto je dobro koristiti književnost u nastavi stranih jezika literatura spominje autentičnost jezika. Za razliku od udžbeničkih tekstova putem književnog teksta učenici su suočeni s autentičnim primjerima uporabe jezika koji im služe kao model (Narančić Kovač 2007). Time se stvara i smisleni, autentičan kontekst komunikacije: učenici strani jezik koriste u prave svrhe, a ne kao simulaciju koja je inače nužni dio nastave stranih jezika (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006). „Književno djelo nastavi stranog jezika daje sadržaj i to ne nekakav proizvoljan, nego diferenciran, kontekstualno precizan i kulturno prostran sadržaj”, objašnjava Froidevaux (2003: 86) ovu prednost u usporedbi s inače nerealnim, odnosno umjetnim ozračjem nastave stranog jezika.

Narančić Kovač (2007) opisuje vrlo konkretno kako autentična književnost i prirodni jezik (u nastavi engleskog jezika) pripremaju učenike za usvajanje složenih struktura poput kolokacija, idioma, frazalnih glagola ili sintagmi, primjerice već u pjesmicama, a k tome posebice u ranom učenju stranog jezika književnost „pomaže internalizaciji gra-

matičkih struktura i prije nego što se one eksplicitno obrađuju i svjesno usvajaju: osobito se to odnosi na sintaksu” (isto: 181). Narančić Kovač (2007) tako navodi doprinos autentičnoj uporabi narativnog diskursa, odnosno pripovijedanja u prošlom vremenu kao prirodne sastavnice narativnog diskursa. U udžbenicima se međutim strogo vodi računa o progresiji, pa se prošlo vrijeme ni slučajno ne nađe u tekstovima, ako još nije došlo na red, tako da pri tome zapravo nastaju umjetne i čak netočne pretpostavke kod učenika, što autorica potkrjepljuje i rezultatima istraživanja.

Jedan od razloga zbog kojeg nastavnici izbjegavaju književnost u nastavi stranih jezika, o čemu će još biti govora, jest kompleksnost književnog teksta često preteškog za razumijevanje, čemu doprinosi i mnoštvo novih riječi. Međutim, upravo je to istovremeno jedna od očitih prednosti: usvajanje novog vokabulara korištenog u autentičnom tekstu. Šmidt Pelajić (2007) naglašava prednosti za jezično izražavanje i jezičnu kompetenciju u cijelosti: učenici se putem književnog teksta susreću s novim jezičnim registrima, obogaćuju rječnik, usvajaju nove gramatičke strukture. Potreba učenika da usmeno ili pismeno reagira na tekst potiče ih da vježbaju sve četiri jezične vještine (Koppensteiner 2001).

Dobstadt i Riedner (2011) smatraju da upravo estetska kvaliteta književnih tekstova mnogo lakše obraća pozornost učenika na sam jezik, nego što to (suhoparni) umjetni udžbenički tekstovi mogu ostvariti. Poticanjem afektivnih i kognitivnih reakcija književnost čitatelja potiče na usavršavanje stranog jezika, na konstantan razvoj kompetencije na stranom jeziku (Šmidt Pelajić 2007). Tako Bernstein (2020) primjerice uspostavlja korelaciju između čitanja fikcije i sposobnosti analiziranja te pokazuje kako kreativno pisanje, u smislu produktivno orijentiranog rada s književnim tekstom, pozitivno utječe i na vještinu pisanja općenito, ali napose pisanja akademskih tekstova.

3.2. Izazovi uporabe književnosti u nastavi stranih jezika i kako im doskočiti

Koppensteiner (2001) uz argumente za uporabu književnosti u nastavi stranih jezika nabraja i one protiv jer smatra da ih ne bismo smjeli tek prešutjeti ili zanemariti i jer je određeni stupanj skepse prema književnosti u nastavi stranih jezika opravdan. Autor protuargumente dijeli na sadržajne, jezične i metodičko-didaktičke. Međutim, ako argument primjerice glasi da je književnost dosadna, jezično preteška ili da se uporabom književnosti u nastavi ne može vježbati gramatika i vokabular, postaje evidentno da je svaki od navedenih razloga rješiv primjenom adekvatnih kriterija za odabir teksta i odgovarajućim nastavnim aktivnostima.

Referentna literatura govori o izazovima s kojima se nastavnici stranih jezika susreću i koje poteškoće navode kao razlog zašto rijetko ili uopće ne koriste književnost u nastavi stranih jezika, pri čemu je zanimljivo da su ti stavovi gotovo univerzalni, neovisno o materinskom i ciljnom stranom jeziku. Vjerojatno je najčešće naveden argument jezične naravi, odnosno da su izvorna književna djela „preteška”, odnosno nerazumljiva (Naran-

čić Kovač 2007). Uistinu, književnost je i u materinskom jeziku na neki način strani jezik za sebe jer zahtijeva drukčiji pristup jeziku (Bobkina 2014, Dobstadt i Riedner 2011). Njezina simbolička narav, višestruko moguće značenje mogu predstavljati jezične barijere, slaže se Šmidt Pelajić (2007: 643) govoreći o „višestrukoj stranosti” književnog teksta. Autorica međutim također smatra da taj novi drukčiji registar, koji odudara od svakodnevnog i onih s kojima se učenici susreću u udžbeniku, i strana kultura posredovana od strane autora – pripadnika strane kulture – potiču na daljnje čitanje. Kognitivni psiholozi ističu da iako tekstovi složenije strukture logično iziskuju veći napor učenika, to ne predstavlja prepreku, nego potiče bolje zaključivanje i dovodi do potpunijeg zadovoljstva učenika svojim postignućem (Brajović 2016).

Ni tvrdnja da za književnost nema mjesta u ranom učenju stranih jezika nema uporište u stvarnosti jer je praksa pokazala vrlo pozitivne povratne informacije od djece koja su radila na njima primjerenim književnim vrstama, npr. dječjim pučkim pjesmicama (Narančić Kovač 2007). Djecu ne zabrinjava nepoznati ili nerazumljiv sadržaj jer im je ionako sve strano i novo, tako da naprotiv potiče znatiželju i motivaciju. Na stav da književna djela sadrže gramatičke strukture koje još nisu „došle na red” u jezičnoj progresiji autorica uvjerljivo odgovara kako se u aktivnostima s književnim tekstom ne traže tvorbena pravila te se učenici s njima ne trebaju i neće zamarati, ali će instinktivno prepoznati i razumjeti narativni diskurs (v. primjer prošlog vremena u prethodnom pododjeljku). Naprotiv, kada prošlo vrijeme i izravno bude obrađeno u nastavi, djeci neće biti nepoznato, već će ona biti pripremljena za nj.

Napokon, kao izazov često nalazimo i nedovoljnu informiranost ili educiranost nastavnika koji izjavljuju da se osjećaju nekompetentnima u radu s književnosti (Narančić Kovač 2007, Leskovec 2020), zbog čega im je za pripreme potrebno i više vremena nego što mogu uložiti. Odgovor na ovaj izazov bilo bi dakako organizirano tematsko stručno usavršavanje nastavnika, ali dugoročno i prilagodba studijskih programa.

3.3. Kriteriji za odabir književnog teksta

Odabir tekstova značajan je faktor za uspjeh pri uporabi književnosti u nastavi stranih jezika. Ali kako odabrati „pravi” tekst? U literaturi nalazimo mnoge kriterije koji pokušavaju dati odgovor na to pitanje. Najčešće ćemo naići na kriterije poput „prikladan za dob”, „koji odgovara jezičnoj razini učenika” i slične. Tako Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006: 86) predlažu „izbor primjerenog književnog djela za određenu grupu učenika” vođen kriterijima koji uključuju jezične, literarne, obrazovne i kulturne aspekte. Šmidt Pelajić (2007: 638) pojašnjava da jezični ustroj i tematika književnog teksta trebaju biti „primjereni doživljajno-spoznajnim sposobnostima, potrebama i interesima konkretnih učenika i učitelja/ice.” U obzir valja uzeti jezično predznanje, dob i interese učenika te u idealnom slučaju pronaći zlatnu sredinu između teksta koji je nerazumljiv i onoga koji bi bio prelagan (isto). Narančić Kovač (2007: 181) smatra da nastavnik treba birati samo ona djela „iza kojih i sam(a) može stati, u kojima vidi smisao i vrijednost, u koja

vjeruje”, dok Šmidt Pelajić (2007: 639) smatra važnim da odabir zadovolji „književno-teorijske uvjete univerzalnosti, aktualnosti i originalnosti.” Koppensteiner (2001) upozorava da će samo pravi odabir uroditi željenom motivacijom, a to znači da je potrebno odabrati tekstove koji se na neki način nadovezuju na doživljajni svijet učenika kako bi jamčili mogućnost poistovjećivanja koja dovodi do stvarnog interesa i motivacije. Osim toga on se vodi načelima sadržajne, jezične i dobne prikladnosti te aktualnosti teme i njoj inherentnog potencijala da izazove emocionalnu reakciju. Slično, Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006: 80) predlažu odabir književnog djela koje je „povijesno, problemski ili tematski relevantno za neposredan obrazovni kontekst.”

Odabir će naravno ovisiti i o ciljevima nastave i obrazovnim ishodima, pa tako kriterij može biti da tekst omogućuje stjecanje međukulturne kompetencije s naglašavanjem kontrastnih predodžbi ili da omogućuje kritički dijalog (s drugom i svojom kulturom) (Brajović 2016). Najvažnije je voditi se uvijek grupom učenika za koju se tekst odabire. Najteži je izazov pritom pogoditi interes učenika, a za to je važno odabrati tekst koji sadrži poznate i nepoznate aspekte, u kojemu je dana ravnoteža između starog i novog, teškog i lakog, tako da čitanje naposljetku za učenike predstavlja intelektualni izazov (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006). I u kriterijima se ponovno primjećuje pristup usmjeren na učenika, a ne na sam tekst. Koppensteiner (2001) i Šmidt Pelajić (2007) što više predlažu uključivanje učenika u izboru naslova, pri čemu aktivna uloga učenika kao punopravnih partnera u nastavnom procesu pojačava motivaciju već prije čitanja. Jedan primjer detaljne analize autentičnog teksta u smislu njegove pogodnosti za određenu grupu učenika donosi istraživanje Narančić Kovač i Likar (2015): koliko riječi sadrži tekst, kakav je vokabular, koja je dužina rečenica, kakva je sintaksa, struktura teksta i slično. Ovakav pristup može olakšati odabir književnog djela, a navedeni rad donosi i primjere pitanja za diskusiju i rezultate vrlo dobrog uspjeha učenika u razumijevanju. Književnost obiluje tekstovima čija jezična i sadržajna kompleksnost varira, tako da je dapače „moguće pronaći primjerene autentične književne tekstove (...) za učenike bilo koje dobne skupine i bilo koje razine kompetencija u stranom jeziku” (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006: 86).

Kako bismo pojasnili opisane kriterije navodimo i neke praktične napomene o kojima u poučavanju književnog djela u nastavi stranih jezika valja voditi računa.

Iz aktualnih kurikula za strane jezike iz 2019. godine vidljivo je da su mnoge preporuke struke primijenjene te u opisanim odgojno-obrazovnim ishodima nalazimo rad s književnim tekstovima, pri čemu su žanrovi prilagođeni dobi učenika i razini kompetencija.² Narančić Kovač (2007) naglašava da književna djela treba uvrstiti u nastavni plan i program stranog jezika u osnovnoj školi tako da ne opterećuje učenike. Kao žanrove

2 Engler (2016) doduše u analizi ranijih verzija službenih dokumenata Ministarstva znanosti i obrazovanja naglašava da je književnost podređena međukulturnosti, koja je pak u službi komunikacijski i pragmatički usmjerenog usvajanja jezika, što se barem djelomično odnosi i na novije verzije kurikula.

pogodne za dob učenika i razinu učenja u prvim četirima razredima osnovne škole navodi primjerice dječje pučke pjesmice (engl. *nursery rhymes*, njem. *Kinderreime/-verse*), poeziju i zagonetke, brzalice i sl., ali i narodne bajke i basne, a za više razrede osnovne škole preporučuje duže prozne forme poput autorskih bajki, kratkih priča i pripovijetki, pa čak i kraćih romana koje učenici mogu samostalno čitati za lekturu, a djelomično obraditi na satu. Grafički roman u zadnje je vrijeme popularan žanr među djecom i mladima i s obzirom na relativnu kratkoću forme i supostojanje vizualnog koda vrlo je pogodan za nastavu stranih jezika (v. npr. Hallet 2012, Wrobel 2015).

Preporučuje se da se književna djela u prva tri razreda osnovne škole u potpunosti obrađuju na satu (Narančić Kovač 2007), a prednost treba dati tekstovima poznatog kulturnog sadržaja i djelima već pročitanim na materinskom jeziku (Brajović 2016). Međupredmetno povezivanje i ovdje je preporuka struke i kurikula, a može olakšati rad s književnim tekstom na stranom jeziku (usp. Šmidt Pelajić 2007).

3.4. Primjeri aktivnosti u radu s književnim tekstom

Što napokon možemo u nastavi raditi s književnim tekstom, osim čitanja? Primjeri aktivnosti za razne tekstove i različite grupe učenika pokazat će još jednom pristup usmjeren na učenika i njegovu aktivnu ulogu u nastavi. Pomoću aktivnosti pokazat će se kojim ishodima one vode, odnosno još jednom istaknuti koje prednosti uporaba književnosti donosi.

Nakon odabira teksta prema gore opisanim kriterijima, potrebno je osmisliti rad u nastavi, tj. metodički prilagoditi obradu djela konkretnom razredu i pokušati predvidjeti moguće probleme, savjetuje Narančić Kovač (2007). Važno je predvidjeti dovoljno vremena i pomno planirati aktivnosti prije čitanja, za vrijeme i poslije čitanja (Šmidt Pelajić 2007).

U ranom učenju aktivnosti često ne uključuju čitanje, već samo slušanje, bilo da su to pjesmice (pučke), brojalice ili priče, odnosno slikovnice s tekstualnom i vizualnom razinom. S metodičkog je stajališta važno koristiti se vizualnim materijalom kao pomoći u razumijevanju (slike, ilustracije, lutke i dr.), a izbjegavati objašnjenja gramatičkih struktura ili prevođenje svake riječi. Naprotiv, učenici će uživati povezujući slušanje s pokretom, pa je korisno osmisliti aktivnosti koje uključuju tjelesnu aktivnost poput igrara, glume, dramatizacije.

S učenicima nešto starije dobi i naprednije razine znanja aktivnosti će biti temeljene na čitanju i razumijevanju te na uspostavljanju dijaloga s tekstom. Pri tome valja imati na umu kriterije za odabir prilagođene dobi i interesima učenika, pa je u skladu s tim pri obradi teksta moguće povezivati sadržaj s osobnim situacijama, temama obitelji i prijateljstva ili odrastanja. S adolescentima je već moguće istraživati moralna i egzistencijalna pitanja, pa i kontroverze. Kao primjer korisnog pristupa tekstu Narančić Kovač i Kaltenbacher (2006) predlažu metodu kreativnog čitanja (engl. *creative reading method*)

koja se sastoji od četiriju faza: 1) razumijevanje pročitanoog putem interpretacije, pri čemu je moguće pregovarati o više mogućih interpretacija; 2) osobna reakcija na pročitano, tj. osjećaji i stavovi učenika, čijom validacijom dolazi do razvoja samosvijesti i razumijevanja drugih; 3) usporedba i suprotstavljanje stavova proizašlih iz interpretacije i vlastitih osjećaja i stavova, što jača međukulturnu kompetenciju i kritičko razmišljanje te 4) završna faza kreativno bavljenje ishodima prethodnih faza. Ova metoda povezuje ciljeve nastave književnosti i nastave stranih jezika jer pomaže razviti učenikove književne kompetencije, više nego odrađivati tipične zadatke nastave stranih jezika. Međutim upravo je u tome prednost jer na odgovarajućoj jezičnoj razini jezik postaje sredstvo komunikacije, alat, a koracima opisanim u ovoj metodi najbolje se potiče međukulturna svijest, strategije rješavanja problema, kreativnost, kritičko razmišljanje i vještina čitanja, odnosno vještine „ispod površine”, dok jezične vještine u užem smislu poput točnosti i tečnosti isto tako profitiraju od ovakvih aktivnosti s tekstem (Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006). Brajović (2016) napominje da je za potrebe rješavanja zadatka važno „dozirati” informacije, tj. valjalo bi pružiti objašnjenja samo za specifične informacije, nedovoljno poznate ili nepoznate učeniku, što podsjeća na ranije uvriježeno „objašnjavanje teksta”, međutim, za razliku od nekadašnje prakse, preporučuje se pružanje samo zaista smislenih informacija, odnosno onih potrebnih za obavljanje zadatka, „što znači ne svih i ne odjednom” (isto: 122).

Metode i aktivnosti koje su se pokazale korisnima i uspješnima u praksi s književnim tekstovima temeljene su na dijaloškoj naravi književnog teksta, a to su pitanja otvorenog tipa, koja ohrabruju na formiranje i izražavanje vlastita mišljenja i k tome produbljuju dijalog potaknut čitanjem. Eksperimentiranje s tekstem može dovesti do promjene narativne perspektive i otkrića određenih aspekata koji bi inače ostali zapostavljeni (v. Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006). Primjer je takvog eksperimentiranja pretakanje proznog teksta u pjesmu, ili obrnuto, pa i tzv. „*poetry slam*”, odnosno javno recitiranje tuđe ili pak svoje pjesme (v. Bernstein 2020). Produktivni pristup, spominjan već ranije, čini okosnicu aktivnosti u radu na književnom tekstu u završnoj fazi. Moguće su aktivnosti izrada postera, ilustracija uz tekst, izrada stripa, kipa, makete mjesta radnje, pisanje novih, suvremenih verzija ili dovršavanje priče na izmijenjen način, pisanje novinskog članka, recenzije ili scenarija. Književni je tekst ili rezultat obrade teksta moguće uglazbiti, popratiti vokalnom ili instrumentalnom pratnjom, razviti koreografiju i ples. „Izražavanjem u raznim medijima potiče se cjelovit razvoj osobe, a istodobno otvara mogućnost korelacije sa sadržajima iz umjetničkih nastavnih područja. Djelujući na čitateljeve osjećaje, razmišljanja i maštu, književnost na stranom jeziku opet se pojavljuje kao pomoć u samospoznaji, razvoju osobnosti, traženju i sazrijevanju osobnog identiteta učenika” (Šmidt Pelajić 2007: 641).

Ako je nastavnik voljan uložiti nešto vremena i truda u pretraživanje mrežnih izvora i/ili stručne literature, nedvojbeno će pronaći mnogo primjera mogućih aktivnosti i gotovih nastavnih priprava s odabranim književnim tekstovima. Radovi citirani u ovom

poglavljju također sadrže djelomice i detaljno opisan tijek aktivnosti s konkretnim naslovima (posebice radovi autorice Narančić Kovač citirani ovdje, kao i mnogi drugi autoričini radovi dostupni na internetu). Materijali i ideje za njemački jezik koje možete pronaći na mrežnim stranicama Goethe instituta³ redovito se ažuriraju, pouzdani su i provjereni od strane praktičara diljem svijeta, slično kao i portali izdavača udžbenika engleskog jezika⁴. Niz je i korisnih blogova⁵ koji daju ideje za rad u nastavi.

4. Zaključak

„[K]njiževnost, slojevita kakva jest, na slojevit način obogaćuje i nastavu stranog jezika” (Narančić Kovač 2007: 185), zaključak je kojemu svjedoče mnogi izvori citirani u poglavljju. Stoga ova izjava može poslužiti kao još jedan od apela za uporabu književnosti u nastavi stranih jezika jer je dobit koju njezina uporaba donosi neupitna.

U poglavljju smo prikazali kakav je put književnost u nastavi stranih jezika prošla u posljednjim desetljećima te gdje je njezin položaj danas: ona se gotovo jednoglasno smatra mnogostrukim doprinosom razvoju brojnih vještina, ne samo jezičnih, no u praksi je zanemarena jer nastavnici nisu dovoljno upoznati s mogućnostima kako doskočiti izazovima pred koje nas književni tekst stavlja, što kao čitatelje, što kao nastavnike koji ga posreduju učenicima.

Mnogi autori (npr. Dobstadt i Riedner 2017, Leskovec 2020, Narančić Kovač i Kaltenbacher 2006), svjesni rizika reduciranja književnog teksta na samo jednu razinu u praksi, naglašavaju važnost crpljenja svog specifičnog potencijala koji književnost nudi pa predlažu primjerice svakako analizirati i formu, tematizirati u nastavi sam jezik i različite načine izražavanja, koristiti književnost za refleksiju o kulturi i jeziku te njihovu međuodnosu. Narančić Kovač (2007: 180) upozorava i na potrebu individualiziranog pristupa s učenicima u radu s književnim tekstom te da se čitanje i razumijevanje ne bi trebalo ocjenjivati, nego naprotiv „tretirati kao svojevrsni ‚bonus’” jer se doživljaj književnosti ne može i ne treba mjeriti, već ga naprotiv treba poticati. Mjerljiva je sposobnost izražavanja o književnim tekstovima, ali utjecaj i učinak književnosti dugoročni su i ne nužno mjerljivi (Šlibar u Leskovec 2020).

Konačno, ono što jest mjerljivo je uspjeh u ovladavanju stranim jezikom koji raste s povećanom motivacijom i zabavom na nastavi. Književni tekstovi, specifični i jedinstveni u svom simboličkom kodu, pravi su materijal koji može osigurati potrebnu i poticajnu afektivnu dimenziju u nastavi stranih jezika, što u konačnici dovodi do viših jezičnih postignuća.

3 <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum.html>.

4 npr. <https://www.onestopenglish.com/literature/410.more>.

5 <https://dafdazliteratur.wordpress.com/> i <https://literatureincontext.wordpress.com/>.

Literatura

- Bernstein, Nils (2020). In fremden Sprachen kreativ Schreiben: Zur Korrelation von kreativem und bildungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), 11–27.
- Bobkina, Jelena (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; Between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248–260.
- Brajović, Jelena (2016). Književnost kao deo sociokulturalnih sadržaja u učenju i nastavi mladih i odraslih: primer francuskog kao stranog jezika. *Andragoške studije*, 11, 111–128.
- Corbett, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.
- Dobstadt, Michael i Riedner, Renate (2011). Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 44(1), 5–12.
- Dobstadt, Michael i Riedner, Renate (2017). Von der Literatur lernen. Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/von.html> (28. 3. 2021.).
- Engler, Tihomir (2016). Literaturunterricht in Verbindung mit dem DaF- Unterricht. Bestandsaufnahme zum DaF-Unterricht in Kroatien und literaturdidaktische Überlegungen zum transkulturellen Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht. U Möbius, Thomas i Steinmetz, Michael (ur.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Peter Lang, 165–183.
- Froidevaux, Gérald (2003). Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia*, 3-4(3), 81–86.
- Hallet, Wolfgang (2012). Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 117, 2–8.
- Koppensteiner, Jürgen (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. öbv und hpt.
- Kramsch, Claire (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Leskovec, Mojca (2020). Die Förderung literarischer Kompetenzen im DaF-Unterricht: Herausforderungen in der Praxis. *Strani jezici*, 49(2), 213–226.
- Narančić Kovač, Smiljana i Kaltenbacher, Martina (2006). Promoting intercultural awareness through literature in foreign language teacher education. U Fenner, Anne-Brit i Newby, David (ur.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*. Council of Europe Publishing, 78–94.
- Narančić Kovač, Smiljana (2007). Spona jezika i kultura: Kako uklopiti književnost u nastavu engleskog jezika. U Blažeka, Đ. (ur.), *Dijete i jezik danas: Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - središte u Čakovcu; Učiteljski fakultet Osijek, 173–186.
- Narančić Kovač, Smiljana i Likar, Danijel (2015). Reading Authentic Stories in English as a Foreign Language with Seventh Graders. U Mihaljević Djigunović, Jelena (ur.), *Children and English as a Foreign Language*. FF press, 156–169.

- Peti-Stantić, Anita (2018). Mozak (ni)je za čitanje: Kritičko čitanje za kritičko građanstvo. *GKR Magazin*. <https://gkr.hr/Magazin/Teme/Mozak-ni-je-za-citanje-Kriticko-citanje-za-kriticko-gradanstvo> (7. 4. 2021.).
- Šmidt Pelajić, Iris (2007). Dječja književnost u nastavi stranog jezika. U Granić, Jagoda (ur.), *Jezik i identiteti*. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 637–649.
- Veselica-Majhut, Snježana i Raše, Tea (2007). Nekoliko bilježaka o poučavanju kulture na studiju engleskog jezika. *Strani jezici*, 36(3), 269–273.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ). Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Von der Handt, Gerhard i Weinrich, Harald (2001). Sprache ohne Sprachkultur ist für mich etwas Monströses. Gespräch mit Prof. Dr. Harald Weinrich. *DIE Zeitschrift*. <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42001/gespraech.htm> (29. 12. 2018.).
- Weinrich, Harald (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), 169–185.
- Wrobel, Dieter (2015). Graphic Novels. *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 42(252), 4–14.

DRAMSKE TEHNIKE U NASTAVI STRANIH JEZIKA: PRIMJER IMPROVIZACIJE

Željka Flegar

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti ulogu i način primjene dramskih tehnika u nastavi stranih jezika
- navesti glavna obilježja improvizacijske metode
- objasniti ključne pojmove Impro pristupa
- razlikovati vrste dramsko-improvizacijskih aktivnosti i strategija u nastavi stranih jezika
- primijeniti dramsko-improvizacijske aktivnosti u nastavi stranih jezika

1. Uvod

Tradicija **dramske pedagogije** (engl. *Drama (in) Education*, njem. *Dramapädagogik*)¹ seže daleko u prošlost, a poučavanje i usvajanje stranog jezika uz pomoć kazališnih tehnika koje je svoj procvat doživjelo drugom polovicom dvadesetog stoljeća na engleskom i njemačkom području zasniva se na raznolikim kazališnim stilovima, pristupima, strategijama i oblicima kao što su procesna drama, improvizacijsko kazalište, kazalište potlačenih, kazalište *playback* ili kreativna drama. Kako dramske tehnike utječu na sve razine osobnosti te usvajanje znanja i vještina na doživljajan način, danas imaju vrlo široku primjenu u različitim područjima odgoja i obrazovanja. U tom kontekstu Schewe (2013) razlikuje oblike manjeg opsega (pantomima, zamrznuti kadrovi i vježbe), i oblike većeg opsega (projekti, radionice, jezični kampovi, priprema i izvedba školske predstave). Budući da je kazališna improvizacija ključni element dramske pedagogije, u ovom poglavlju promotrit ćemo primjer specifične kazališne forme **Impro** (engl. *BE Impro / AE Improv*, njem. *Improtheater*) i njezine uporabe u nastavi stranih jezika.

2. Improvizacijsko kazalište

Improvizacijsko kazalište (engl. *improvisational theater*, njem. *Improvisationstheater*) odlikuje se obilježjima koja potiču spontani jezični izričaj, samopouzdanje pri uporabi stranog jezika te razgovornu tečnost. Zbog svoje strukture i mentorskog pri-

¹ U Hrvatskoj su ključnu ulogu u razvoju dramske pedagogije imali Zvezdana Ladika i Hrvatski centar za dramski odgoj, a veliki doprinos usustavljanju ove discipline ostvaren je osnivanjem Poslijediplomskog specijalističkog studija *Dramske pedagogije* pri Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

stupa improvizacijsko kazalište omogućava prilagodbu različitim profilima i skupinama polaznika te različitim oblicima jezične proizvodnje.

Temelj improvizacijskog kazališta čine **kazališne igre** (engl. *Theater Games*; Spolin 1986, 1999) i **Impro sustav** (engl. *Impro System*; Robbins Dudeck 2013) Keitha Johnstona (1989, 1999). **Impro kazalište** današnjice također podrazumijeva globalnu zajednicu teoretičara, kazališnih profesionalaca i amatera koji potiču primjenu tehnika improvizacijskog kazališta u kazališnom i nekazališnom kontekstu (primijenjena improvizacija).² Improvizacijska načela **fokusa** (engl. *focus*) i **spontanosti** (engl. *spontaneity*) omogućuju slobodni izričaj pri kojemu su igrači usredotočeni na sadašnji trenutak, a čija je osnova spontano pripovijedanje. Kroz posebnosti i specifičnosti ovakvog pristupa, improvizacijske tehnike potiču spontanu jezičnu proizvodnju te imaju terapijski učinak.

Improvizacijsko kazalište današnjice razvilo se gotovo istovremeno sredinom 20. stoljeća u Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama na povijesnim temeljima *commedia dell'arte* i *vaudevillea*. Začetnici improvizacijskog teatra bili su oboje po zanimanju učitelji – Viola Spolin, „majka improvizacijskog kazališta” i osnivačica legendarnog Second Citya³ i Keith Johnstone koji je svoju karijeru započeo u londonskom Royal Court Theatre te je danas poznat kao začetnik mnogih improvizacijskih formata kao što je **natjecateljsko kazalište** (engl. *Theatresports*, njem. *Theatersport*) koje se tradicionalno izvodi u Johnstoneovu Loose Moose Theatre u Calgaryju u Kanadi. Kazališta improvizacije mogu se naći diljem svijeta, a vrlo su popularna zbog izvorne povezanosti Impro kazališta sa svijetom komedije i zabave. Osim u kazališnom kontekstu i u popularnim medijima,⁴ Impro se također široko koristi i u nekazališnom kontekstu te se rabi kao temelj „psihodrame” i „sociodrame”, u obrazovanju glumaca, djece s teškoćama u razvoju, socijalnih radnika, savjetnika, poslovnih i poduzetničkih timova, učitelja, u terapiji govora, poeziji, revijskim izvedbama i na filmu (Zaunbrecher 2011: 50). Širina primjene tehnika improvizacije dokaz je učinkovitosti improvizacijske metode u različitim područjima, a posebice u odgoju i obrazovanju.

Berk i Trieber (2009: 33) tvrde da improvizacija kao nastavna metoda:

- a) odgovara osobinama i potrebama **net generacije** (engl. *Net generation*)⁵
- b) utječe na različite vrste inteligencija
- c) potiče **kolaborativno** ili **suradničko učenje**
- d) potiče **duboko učenje**.

2 V. *Improv Encyclopedia* (<http://improencyclopedia.org/>) ili *Global Improvisation Initiative* (GII).

3 Škola i kazalište improvizacije u Chicagu, „glavnom gradu improvizacije“ (Libera 2004).

4 U televizijskim emisijama kao što su *Whose Line Is It Anyway?* (ABC/ABC Family 1988–1998; CW 2013), *Fast and Loose* (BBC Two 2011), ili *Drew Carey's Improv-A-Ganza* (GSN 2011).

5 Karakterizira ju učenje kroz induktivno istraživanje, društvenu interakciju i kolaboraciju, s naglaskom na emotivnu otvorenost i ograničenu koncentraciju.

U kontekstu nastave stranih jezika, prema Bettini Matthias (2007), tehnike improvizacije imaju sličnosti s pristupima poučavanja stranih jezika kao što su „potpuni tjelesni odgovor”, Krashenova „teorija unosa”, Curranova „teorija savjetovanja – učenja” ili Gattegnov „tihan način” (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). No **fizikalizacija** (engl. *physicalization*) koju potiče improvizacijsko kazalište ne odnosi se na izvršavanje naredbi unutar određenih jezičnih struktura, već omogućava učenicima da reagiraju na osoban i dojmljiv način suradnjom u okruženju u kojem se komunicira stranim jezikom. Također se usvajaju strukture stranog jezika pomoću specifičnog jezičnog unosa u okviru aktivnosti u kojima se postavlja 1) problem, 2) priprema prizora, 3) **neposredno upućivanje** (engl. *sidecoaching*) i 4) **dogovor** (engl. *agreement*) (Matthias 2007). Struktura improvizacijske aktivnosti omogućuje prilagodbu različitim uvjetima, temama i profilima polaznika te stvara ravnotežu između razine izazova i individualnih sposobnosti.

Ključni elementi improvizacijske sesije, **neposredno upućivanje** i **evaluacija** (*Post Mortem*) (Spolin 1999), također omogućuju objektivno vođenje i usmjeravanje igrača k zajedničkom cilju. Osnova improvizacijske strukture jest **ponuda**, koja može biti verbalna ili neverbalna, nakon koje slijedi **prihvatanje** i **nadogradnja**. Tako se najveći utjecaj improvizacijskih tehnika vidi u komunikacijskim aspektima jezične spontanosti i konverzacijske tečnosti te oslobađanju straha od javnog nastupa i straha od (stranog) jezika (Flegar 2014, Flegar i Kovačević 2015, Flegar i Viljevac 2018). Istraživanja su pokazala kako improvizacijske tehnike uspješno pretvaraju „štetni strah” (engl. *debilitating anxiety*) u „poticajni strah” (engl. *facilitating anxiety*) (Nemet 2004), potiču usvajanje i uporabu stranog jezika kroz oslobađanje straha od jezika te podizanje samopouzdanja u ozračju „u kojem se njeguje povjerenje, neposredno usvajanje jezičnih struktura, razvoj razgovorne tečnosti te komunikacijskih vještina” (Nemet Flegar 2016: 71) kao i razvoj komunikacijskih i izlagačkih vještina, s naglaskom na spontano korištenje stranog jezika i podizanje kvalitete jezične proizvodnje na engleskom jeziku (Flegar i Viljevac 2018)⁶. Kako se većina improvizacijskih sadržaja dijele usmenom predajom i preko mrežnih stranica, u popularnim izvorima navode se također brojni primjeri utjecaja tehnika improvizacije u nekazališnom kontekstu na području razvoja osobnosti, društvenih vještina, jezičnih vještina i komunikacijskih sposobnosti, a također mogu utjecati na kvalitetu života, kako opisuje Patricia Ryan Madson u svojoj uspješnici *Improvizacijska mudrost* (engl. *Improv Wisdom*, 2005).

3. Načela improvizacijskog kazališta

Kako bismo pravilno upotrijebili tehnike improvizacijskog kazališta u nastavi, potrebno je poznavati načela i pravila improvizacijskog kazališta. Improvizacijska komuni-

6 58 % svih ispitanika (studenti Učiteljskog studija Modul C – engleski jezik te studenti razvojnog Modula A i informatičkog Modula B) izjavilo je da su za vrijeme dramskog kolegija koji se izvodio u cijelosti na engleskom jeziku često imali osjećaj da govore materinskim jezikom.

kacija specifična je i zahtijeva intenzivan angažman mentora (učitelja, nastavnika, profesora, voditelja) za vrijeme izvođenja improvizacijskih vježbi i igara (improvizacijskih aktivnosti). Osnove improvizacije na sceni prema Spolinovoj (1999) i Johnstoneu (1989) jesu:

- **spontanost** – izražavanje prvih misli u danom trenutku⁷
- **fokus** – usredotočenost na sadašnji trenutak; opažanje poticaja iz okoline
- **intuicija** – „izravno znanje o nečemu bez svjesne uporabe razuma”.

Nadalje, Spolin (1999: 4-17) predlaže „sedam aspekata spontanosti”:

1. **Igre** (strukture unutar kojih se razvijaju znanja i vještine)
2. **Potvrda/Osuda** (poticaj ili prepreka za razvoj refleksivno istraživačkih osobina)
3. **Grupni izričaj** (suradnja i interakcija potiču razvoj)
4. **Sudjelovanje publike** (bez publike nema kazališta)
5. **Kazališne tehnike** (tehnike komuniciranja potiču cjelokupni izričaj na sceni)
6. **Proces učenja u svakodnevnom** životu (promatrati, iskusiti, crpiti iz okoline)
7. **Fizikalizacija** (fizička, neverbalna razina usvajanja).

Ti su elementi osnova svakog improvizacijskog prizora koji se odvija unutar strukture improvizacijskih vježbi (jednostavnijih oblika improvizacijskih aktivnosti) i improvizacijskih igara (složenijih oblika improvizacijskih aktivnosti). Pod utjecajem improvizacijskih načela, improvizacijska se komunikacija zasniva na komunikacijskom procesu **ponude – prihvaćanja – nadogradnje** koji doprinosi tome da se prizor što bolje i uspješnije razvija. Suprotno tome **blokiranje** jest odbijanje ili izbjegavanje ponude iz straha od osude ili želje za potvrdom (npr. nasmiijavanje publike, klauniranje).

Primjer prihvaćanja: Ideš sa mnom na kavu? / Pokupim te autom za pet minuta (prihvaćanje + nadogradnja, priča se razvija).

Primjer blokiranja: Vidi kako je lijep dan! / Kako znaš? (ne postoji prihvaćanje + nadogradnja, priča se teško razvija ili se zaustavlja).

Tri osnovna elementa definiraju improvizacijsko kazalište: **priča, publika i igra**. Svaki improvizacijski prizor koji se igra unutar vježbe ili igre treba pratiti narativnu strukturu početka, sredine i kraja koja se ostvaruje kroz prihvaćanje ponude i nadogradnju. Karakteristično je za improvizacijsko kazalište također sudjelovanje publike u oblikovanju priče davanjem prijedloga vezanih za likove, mjesto i vrijeme radnje, emociju, žanr i slično. Spontana razmjena informacija i usredotočenost na poticaje iz okoline osnova su zaigranosti i komedije po kojoj je Impro poznat. Načela su improvizacijskog kazališta sastavni dio svih improvizacijskih vježbi i igara, a provode se kroz mentorski pristup

⁷ Johnstone je osmislio svoje vježbe i tehnike prema popisu koji je nazvao „Things My Teachers Stopped Me From Doing” (hrv. „Sve što su mi učitelji branili”).

putem uputa, neposrednog upućivanja i evaluacije. Neposredno upućivanje odvija se za vrijeme izvedbe improvizacijske strukture kada mentor navodi, usmjerava i potiče igrače da slijede načela improvizacijskog ponašanja i komunikacije. Evaluacija, s druge strane, odvija se nakon vježbe/igre kako bi igrači i publika komentirali ključne detalje prizora. Improvizacijski jezik i komunikacija temelje se na opažanju i uvažavanju sugovornika te spontanij reakciji na unutarnji i vanjski poticaj. Sva improvizacijska načela i pravila sadržana su unutar strukturnog okvira improvizacijskih vježbi i igara u kojemu se oblikuje specifični **jezični unos** i **ostvaraj**.

4. Vrste improvizacijskih aktivnosti

Nastavak poglavlja bavit će se klasifikacijom improvizacijskih aktivnosti (vježbi i igara) i njihovom praktičnom primjenom te će se ponuditi primjeri određenih aktivnosti u kontekstu nastave stranih jezika. Iako improvizacijske tehnike sugeriraju pronalazak spontanij i trenutačnih rješenja, aktivnosti uvijek imaju kontroliranu strukturu ili okvir. Prema Zaunbrecheru (2011: 53) postoji pet pravila za izgradnju prizora unutar vježbe/igre na sljedećim razinama:

- 1) Uspostavljanje početnih uvjeta za postavljanje prizora („**pravila uvjeta**”)
- 2) Određivanje ciljeva za izvođače („**pravila ciljeva**”)
- 3) Određivanje parametara ponašanja za izvođače („**pravila fokusa**”)
- 4) Određivanje koji sudionici imaju pristup kojoj vrsti informacija u prizoru („**pravila informacija**”)
- 5) Stvaranje mehanizama pomoću kojih sudionici koji nisu izvođači, na primjer publika, mogu upravljati prizorom („**pravila manipulacije**”).

Kao što je spomenuto ranije, u improvizacijskom kazalištu publika često ima utjecaj na određivanje teme ili drugih parametara prizora koje od publike traži moderator ili mentor. Pravila uvjeta, ciljeva, fokusa i informacija omogućuju nam da definiramo glavne odrednice prizora (npr. lokaciju, emocije likova, određivanje informacije koju lik zna ili ne zna s obzirom na to nalazi li se u prostoriji ili izvan nje), što je također vidljivo iz narativne strukture improvizacijskog prizora:

1. Početak: definiraju se likovi, odnos između likova, mjesto, vrijeme, ciljevi
2. Sredina: definira se problem (sukob, zaplet)
3. Kraj: pronalazi se rješenje problema, najčešće tako što se integriraju informacije s početka prizora (Johnstoneova **reinkorporacija**; u Robbins Dudeck 2013: 9)
4. Završna riječ: sadrži sažetak priče, epilog.

Prema vrsti aktivnosti improvizacijske aktivnosti dijele se na (usp. MacLeod 2015) sljedeće vježbe i igre, i to:

- **Vježbe zagrijavanja** (engl. *warm-ups*) služe za pojačavanje grupne energije, fokusa te za razvijanje komunikacije unutar grupe. Vježbe zagrijavanja ne moraju nužno biti vezane uz sadržaj sata.

Primjer: **IMENUJ PREIMENUJ** – sudionici hodaju u krug i pokazujući prstom izvikuju imena predmeta koje vide u prostoriji. Kada učitelj da znak, svi stanu ili se „zamrznú“. Na novi znak nanovo se kreću po prostoriji izvikujući pogrešne nazive za sve predmete.

- **Improvizacijske vježbe** – vježbe okoline, likova, slušanja i pripovijedanja.

Primjer: **GUBITNICI** – publika zadaje zanimanje, a igrači trebaju u trenutku odigrati loš primjer toga zanimanja.

- **Improvizacijske igre**, odnosno „improvizacijske strukture koje slijede određena pravila ili smjernice“ (Libera 2004: 122) i na njima počiva improvizacija kao metoda, izvode se na sceni, a zahtijevaju višu razinu trenutačnog definiranja likova, okoline i odnosa, uz dodatne izazove koji potiču interakciju i usredotočenost. Iznimno su korisne u nastavi izlagačko-pripovjedačke aktivnosti.

Primjer: **PREZENTACIJA** – moderator priča priču, daje izvještaj ili izlaže dok ostatak igrača igra zamrznute slajdove prezentacije koji se mijenjaju na znak moderatora. Kod ovakvih je igara bitno napomenuti da i moderator i igrači moraju istodobno pratiti jedni druge i reagirati na poticaj u danom trenutku.

- **Improvizacijske igre sa sudjelovanjem publike** specifične su za Impro, a zasnivaju se na prijedlozima publike na početku ili za vrijeme prizora. Prijedlozi se mogu odnositi na mjesto, odnos, karakteristiku, emociju, jezik, žanr i drugo.

Primjer: **EMOCIONALNI VRTULJAK** – prizor se igra tako što publika mijenja emocije za vrijeme izvođenja prizora.

S obzirom na sadržaj te vrstu jezičnog unosa i ostvaraja, improvizacijske aktivnosti dijele se na sljedeće kategorije (Flegar 2014):

- **Transformacija** mijenja naziv ili funkciju predmeta, lika ili pojave.

Primjer: **IMENUJ PREIMENUJ** ili **IGRA REKVIZITA** u kojoj se predmet može predstaviti kao nešto potpuno drukčije.

Što potiče? Učenje rječnika (primjena, razumijevanje, pamćenje), spontanost, kreativnost i divergentno mišljenje, fokus, fizičke i vokalne sposobnosti, grupnu energiju i povezanost sudionika.

- **Asocijacija** razvija brzinu reakcije na zadanu temu.

Primjer: **DOBAR, LOŠ I GROZAN SAVJET** u kojoj tri igrača daju tri različita savjeta na pitanje iz publike.

Što potiče? Primjenu, razumijevanje i pamćenje obrađenog materijala kao što su rječnik ili određena tematska cjelina, razvijanje govorne spontanosti, fokusa, grupnu povezanost te psihomotorne sposobnosti.

- **Nadogradnja** obuhvaća pripovjedne aktivnosti u kojima se stvara priča tako što svaki igrač dodaje rečenicu ili dio nje.

Primjer: **DA-I**, vježba pripovijedanja u kojoj se igrači nadograđuju kako bi ispričali jedinstvenu priču.

Što potiče? Vještinu pripovijedanja, kognitivno razumijevanje strukture radnje (uvod/zaplet/rasplet/zaključak), stvaranje likova, mjesta radnje, teme i pripovjedačkih stilova, primjenu različitih gramatičkih i sintaktičkih struktura, verbalnu spontanost, usredotočenost, povezanost skupine, poznavanje vlastite baštine i zajednice, prepričavanje sadržaja jedinice ili književno-umjetničkog teksta na drukčiji način.

- **Riječ-po-riječ** podrazumijeva nadogradnju u kojoj svaki igrač dodaje samo jednu riječ.

Primjer: **TROGLAVI STRUČNJAK** igra je u kojoj stručnjaka u popularno-znanstvenoj emisiji glume tri osobe koje odgovaraju na pitanja tako da svaki od igrača doda jednu riječ.

Što potiče? Primjenu, ponavljanje i pamćenje tematske jedinice, vještine izlaganja, spontanu komunikaciju, interakciju i fokus, povezanost skupine, terapijsko okruženje i „kult smijeha” koji se prenio na improvizacijsko kazalište još iz doba *commedia dell'arte*.

- **Interakcija** podrazumijeva neprekidno pregovaranje, međusobno preuzimanje verbalnih i neverbalnih znakova među sudionicima i koordiniranje razmijenjenih informacija.

Primjer: **STRUČNJAK S RUKAMA** slična je troglavom stručnjaku, no u ovom slučaju jedna je osoba stručnjak, a druga „igra” njezine ruke.

Što potiče? Vještine pripovijedanja, izlaganja, fokus, povezanost skupine, fizičke i vokalne sposobnosti, izlaganje tematske jedinice.

Spomenute aktivnosti mogu se na materinskom jeziku provoditi s djecom od predškolske dobi. Na nastavi stranih jezika preporučuje se početi s vježbama zagrijavanja te postupno uvoditi vježbe i igre. U toj situaciji ključna je uloga mentora koji će prepoznati razinu znanja i vještina vlastitih učenika. Improvizacijske vježbe i igre na stranom jeziku mogu se vrlo uspješno primijeniti s djecom od starije školske dobi, a zbog svoje fleksibilnosti mogu se također prilagoditi najrazličitijim nastavnim sadržajima. Tako improvizacijske aktivnosti mogu potaknuti usvajanje novog vokabulara, vježbanje gramatičkih struktura, fraza, jezičnu tečnost, izgovor te razvoj izlagačkih i pripovjedačkih vještina.

4.1. Primjer improvizacijske vježbe s varijacijama: DA-I

Izlagачko-pripovjedačka vježba DA-I dobar je primjer aktivnosti kojom se može demonstrirati slojevitost Impro pristupa, njegova prilagodljivost i potencijal u jezičnom okruženju. Za razliku od drugih improvizacijskih pristupa kao što su „kazalište potlačenih” Augusta Boala ili procesna drama, Impro osim osjetilne i doživljajne improvizacije naglasak stavlja na verbalnu komunikaciju, pripovijedanje, komediju i zabavu. Impro njeguje komunikacijski i suradnički pristup koji potiče usvajanje jezičnih struktura na prirodan situacijski način. Kako se improvizacijske aktivnosti pretežito dijele i nadograđuju usmenom predajom, one se pojavljuju često bez točno definiranog izvora ili u različitim varijacijama. Vježbu DA-I spominju Johnstone (1999) i V. Spolin (1999), a također se može naći u raznim oblicima na mnogim improvizacijskim mrežnim stranicama. U nastavku slijedi opis vježbe u svim njezinim oblicima (usp. Johnstone 1999, Nemet Flegar 2016, Spolin 1999):

Varijacija 1: Igrači sjede ili stoje u krugu. Dobrovoljac počinje pričati priču tako što izgovara početnu rečenicu, na primjer „Jednom davno...”. Sljedeća osoba u krugu nastavlja priču tako što izgovara sljedeću rečenicu, a ona počinje s „Da, i...” te se tako dodaju nove informacije i razvija radnja. Priča se nastavlja od jednog do drugog igrača dok ne dođe do svog svršetka.

Varijacija 2: IZGRADI PRIČU „Prvi igrač u timu od četiri ili više igrača započinje priču (o bilo čemu). Kako igra napreduje, voditelj odabire različite igrače koji moraju u isti tren nastaviti priču od mjesta gdje je zadnji igrač stao. To se nastavlja dok se priča ne završi ili dok voditelj ne proglasi kraj” (Spolin 1999: 166–7).

Varijacija 3: Afirmativna inačica DA-ALI „Igrači stvaraju priču tako što svatko od njih dodaje jednu riječ. Rečenice moraju biti gramatički točne i moraju imati smisla” (Johnstone 1999: 131).

Varijacija 4: Vježba se izvodi u paru tako što igrači jedan drugog nadopunjuju te zajednički izgrađuju priču (*improwiki* 2017).

Ova vježba u svim varijacijama potiče razvijanje vještine spontanog pripovijedanja. Kao što je spomenuto ranije, pripovijedanje je temelj svake **kratkometražne**⁸ i **dugometražne**⁹ improvizacije. Povezanost pripovjedačke osnove Impro pristupa s usmenom predajom i književno-umjetničkim diskursom može se učinkovito primijeniti u nastavi stranih jezika. Sudionici mogu zajednički prepričati već ponuđeni (obrađeni) sadržaj ili

8 Improvizacije koje se temelje na improvizacijskim igrama, a traju nekoliko minuta. Takve izvedbe sa-
stoje se od niza kratkometražnih improvizacijskih aktivnosti.

9 Dugometražna improvizacijska izvedba u trajanju od 25 do 40 minuta koja ima specifičnu strukturu
kazališne Impro izvedbe, npr. „Harold“ Dela Closea (Halpern i sur. 1994).

sami izmisliti priču na osnovu ponuđenog naslova (koji obično predlaže „publika“). DA-I je vježba nadogradnje kojom se razvija vještina pripovijedanja, razumijevanje strukture radnje (uvod/zaplet/rasplet/zaključak), razvoj likova, mjesta, teme i pripovjedačkih stilova, verbalna spontanost, usredotočenost te povezanost skupine. Također se za vrijeme izvođenja vježbe mogu vježbati različite gramatičke i sintaktičke strukture uvođenjem novih smjernica/odrednica u strukturu vježbe, na primjer, da se priča ispriča u prošlom vremenu. Vježba također može biti prilika za prepričavanje sadržaja jedinice ili književno-umjetničkog teksta iz druge perspektive ili na inovativan način.

Osobito vrijedna inačica vježbe **DA-I** jest **riječ-po-riječ**. Izvođenje vježbe riječ-po-riječ onemogućuje planiranje izričaja i ciljano razvija verbalnu spontanost. Uloga mentora kroz neposredno upućivanje ovdje je izuzetno važno jer je sudionicima na samom početku obično neprirodno izgovarati odjednom samo jednu riječ te u isto vrijeme slijediti strukturu priče. Mentor uvijek treba usmjeravati igrače da slijede smjernice komunikacijskog ponašanja ponude, prihvatanja i nadogradnje. Također je bitno naglasiti da se greške u Impro pristupu dopuštaju i potiču, a cilj je ovakvih vježbi onemogućiti pripremu pri jezičnom unosu i ostvaraju. Takav pristup također ima terapijska obilježja (Johnstone 1989) te se razinom izazova i okružja u kojem se teži prihvatanju, a ne osudi, često eliminira strah od stranog jezika.

Evo kako Spolinova u knjizi *Kazališne igre u nastavi* (1986: 157) metodički razlaže ovakvu/sličnu vježbu:

Izgradnja priče

Cilj:¹⁰ S potpunom pažnjom i razumijevanjem slušati riječi koje tvore priču.

Fokus:¹¹ Potpuna tjelesna pozornost na riječi koje tvore priču.

Opis:¹² Velika grupa sjedi u krugu. Voditelj odabire jednog igrača koji počinje pričati priču. Priča može biti već poznata ili izmišljena. U bilo kojem trenutku za vrijeme pričanja priče voditelj može nasumice odabrati i pokazati igrača koji mora u danom trenutku nastaviti gdje je zadnji igrač stao, pa čak i usred riječi. Igrači ne bi trebali ponoviti zadnju riječ prethodnog pripovjedača.

Primjer: Prvi igrač, „The wind blew...”. Drugi igrač „the hat off his head”.

Bilješke:¹³

1. Zadržati igrače na visokoj energetskej razini i potpuno ih angažirati za vrijeme pričanja priče, a voditelj ih mora uhvatiti nespremlne, usred misli ili rečenice.
2. Planiranje unaprijed fragmentira i narušava povezanost igrača unutar grupe. Odaberite igrača koji to najmanje očekuje. Spontanost nastaje samo kad su igrači prisutni u trenutku u kojemu se priča priča.
3. Ako previše igrača započinju s „i”, to znači da ih instruktor ne hvata „na prepad”.
4. Dodatno upućivanje: Instruirajte igrače da ispričaju svoj dio priče *Vrrrrrrrrllllllo spoooooooooooo*. Tada im naložite da nastave normalnom brzinom.

Neposredno upućivanje:¹⁴

Keep the story going!

Stay with the word!

Don't plan ahead!

Aim for one story, one voice!

Keep the word in the space!

Share your voice!

10 Definira konačni rezultat koji mentor želi postići kroz igru.

11 Učenik/igrač drži se fokusa kao što se sportaš drži lopte. Fokus osigurava angažiranost svih sudionika za vrijeme igre.

12 Upute mentoru kako organizirati aktivnost, gdje postaviti igrače, kada početi upućivati, kada zaustaviti igru.

13 Sadrže opažanja o tome koje su aktivnosti najučinkovitije, koje se prepreke mogu javiti za vrijeme igre i kako ih riješiti, koje prilike iskoristiti, koje slične aktivnosti upotrijebiti.

14 Veza između mentora i učenika/igrača. Upute se daju kao pomoć za vrijeme igre.

5. Neka igrač koji ima problema sa spontanom pronalaženjem riječi na početku izgovara samo nekoliko riječi odjednom, ali iznenadite tog igrača tako što ćete mu/joj se uvijek iznova vratiti dok se strah od neuspjeha ne izgubi. *Evaluacija:*¹⁵
Were players caught up in the idea of where the story should go? Or did they stay with the words as the story evolved? Did it become as one story told by one voice?
6. U svrhu preglednosti, predlažemo da se priče igrača, uz prethodnu dozvolu snimaju. *Did the story keep building?*
7. Ova igra podložna je brojnim varijacijama, kao što je sljedeća. *Which part of the story did you like best? Why? Did the story end as it should have? What other endings are possible?*

Varijacija: Kada se igrači upoznaju s ovom igrom neka pokušaju izgovarati rečenice tako što svatko doda samo jednu riječ, jedna riječ po igraču.

Slična improvizacijska igra koja se može izvoditi na sceni jest **TRAGI-PRIČA** u kojoj „dirigent” odabire naizmjenično tri igrača od kojih svaki na signal mora nastaviti priču bez zastajanja jer u protivnom mora „umrijeti” na bizaran način koji predlaže publika. Igra se također igra u natjecateljskim timovima „na ispadanje”. Važno je naglasiti da je Spolinova pisala svoje upute i planove na osnovu iskustva rada s djecom na materinskom jeziku u amaterskom kazališnom okruženju. Kako je u nastavi stranih jezika također prisutan strah od jezika, izuzetno je važno učenike postupno izlagati složenijim aktivnostima te izbjegavati situacije u kojima ih se izdvaja ili stavlja u središte pozornosti. Stoga se s učenicima koji se tek upoznaju s improvizacijskim tehnikama u nastavi preporučuje početi s jednostavnim vježbama zagrijavanja koje su grupnog tipa, a improvizacijske pripovjedne vježbe kao DA-1 u početku raditi u manjim grupama.

Iako je u ovom odjeljku moguće prikazati samo djelić improvizacijskih aktivnosti primjenjivih u nastavi stranih jezika, veliki broj improvizacijskih vježbi i igara (kao i uputa kako ih primijeniti) može se naći na mrežnoj *Improvizacijskoj enciklopediji* (engl. *Improv Encyclopedia*; www.improvincyclopedia.org, 2001–2018) te mnogim drugima: ranije spomenutoj stranici *improwiki* <https://improwiki.com/> dostupnoj na njemačkom, engleskom, i francuskom jeziku, u *Improvizaciji za kazalište* (engl. *Improvisation for the Theater*) Viole Spolin¹⁶ i njezinim *Kazališnim igrama u nastavi* te Johnstoneovoj knjizi *Impro za pripovjedače* (engl. *Impro for Storytellers*, 1999). Tu su također *Knjiga improvizacije* (engl. *The Improvisation Book*, 2007) Johna Abbotta, *Igrati na nesigurno* (engl. *Acting on Impulse*, 2002) Carol Hazenfield te *Istina o komediji* (engl. *Truth in Comedy*,

15 Sastoji se od pitanja za učenike/igrače i promatrače. Evaluacija otkriva što smo primijetili, naučili i/ili postigli za vrijeme izvedbe.

16 Kulturni klasik s preko 200 originalnih improvizacijskih vježbi i igara, također se smatra „biblijom improvizacije“ (Libera 2004).

1994) autora Charne Halpern, Dela Closea i Kim Johnson. Mnoge vježbe i igre dostupne su na mrežnoj stranici Hrvatskog centra za dramski odgoj (<http://www.hcdo.hr/>) te u knjizi *Kazališna improvizacija, jezik i komunikacija* autorice ovog poglavlja. U predloženim izvorima mogu se naći aktivnosti i strukturni okviri unutar kojih postoji sloboda prilagodbe najrazličitijim sadržajima i jezičnim strukturama u nastavi stranih jezika, a mnogobrojni primjeri medijskih Impro izvedbi mogu se također pronaći na mrežnoj društvenoj platformi YouTube.

6. Zaključak

Ovo poglavlje pruža teorijski i praktični pregled improvizacije kao sastavnog dijela dramske pedagogije te dramskih tehnika improvizacijskog kazališta i mogućnosti njihove primjene u nastavi stranih jezika. Uz kratak prikaz povijesti improvizacije, osvrnuli smo se na osnovna načela i elemente improvizacijskog kazališta (*Impro*), njegov utjecaj na usvajanje (stranih) jezika te vrste improvizacijskih aktivnosti prema obliku i sadržaju. Naposljetku smo promotrili primjer specifične improvizacijske vježbe DA-1 i njezinih varijacija kako bismo praktično prikazali načela, posebnosti i potencijal Impro pristupa u jezičnom okružju. Improvizacijske aktivnosti lako su dostupne i slobodno se dijele diljem globalne improvizacijske zajednice, a mogu se koristiti kao dodatak nastavi te u okviru dramskih oblika manjeg i većeg opsega. Zbog svoje prilagodljive strukture mogu se kombinirati s različitim nastavnim jedinicama i vježbanjem jezičnih struktura, a zbog svog karakterističnog komunikacijskog okvira stvaraju okružje u kojemu se modificira strah od jezika i kroz fizikalizaciju potiče grupna energija. Kao takve omogućuju sudionicima da se na stranom jeziku izraze na osoban, spontan i doživljajan način u okružju u kojemu se njeguje prihvaćanje i nadogradnja, a u kojem strani jezik može postati dio njihove osobnosti i svakodnevice.

Literatura

- Abbott, John (2007). *The Improvisation Book*. Nick Hern Books.
- Berk, Ronald A. i Trieber, Rosalind H. (2009). Whose Classroom Is It, Anyway? Improvisation as a Teaching Tool. *Journal of Excellence in College Teaching*, XX(3), 29–60.
- Flegar, Željka (2014). Improvizacijsko kazalište u nastavi. *Radovi zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi III*, 109–125.
- Flegar, Željka i Kovačević, Jelena (2015). The Anatomy of a Witch: Lessons in English Language, Literature and Improvisation. *CLELE JOURNAL: children's literature in english language education*, III(2), 37–60.
- Flegar, Željka i Viljevac, Matea (2018). The benefits of using improvisational strategies in real life situations. U Sablić, Marija, Škugor, Alma i Đurđević-Babić, Ivana (ur.), *42nd Annual ATEE Conference 2017: Changing Perspectives and Approaches in Contemporary Teaching*. Brussels: Association for Teacher Education in Europe (ATEE), 368–384.

- Halpern, Charna, Close, Del i Johnson, Kim (1994). *Truth in Comedy: The Manual of Improvisation*. Meriwether Publishing.
- Hazenfield, Carol (2002). *Acting on Impulse: The Art of Making Improv Theater*. Coventry Creek Press.
- Improv Encyclopedia (2001-2021). <http://improvenyclopedia.org/> (15. 9. 2018.).
- improwiki: Improtheater – Alle Spiele, Übungen, Termine und Gruppen <https://improwiki.com/> (15. 9. 2018.).
- Johnstone, Keith (1989). *Impro: Improvisation and the Theatre* (3. izdanje). Methuen Drama.
- Johnstone, Keith (1999). *Impro for Storytellers*. Faber and Faber.
- Libera, Ann (ur.). (2004). *The Second City Almanac of Improvisation*. Northwestern University Press.
- MacLeod, Hugh (2015). learnimprov.com (15. 9. 2018).
- Matthias, Bettina (2007). "Show, don't tell!": Improvisational theater and the beginning of foreign language curriculum. *Scenario*, I(1), 55-69.
- Nemet, Željka (2004). *Public Speaking Anxiety (PSA) and Improvisation Theatre*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Universität Klagenfurt.
- Nemet Flegar, Željka (2016). *Kazališna improvizacija, jezik i komunikacija*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek.
- Robbins Dudeck, Theresa (2013). *Keith Johnstone: A Critical Biography*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Ryan Madson, Patricia (2005). *Improv Wisdom: Don't Prepare, Just Show Up*. Bell Tower.
- Schewe, Manfred (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario*, VII(1), 5-28.
- Spolin, Viola (1986). *Theater Games for the Classroom*. Northerstern University Press.
- Spolin, Viola (1999). *Improvisation for the Theater* (3. izdanje). Northwestern University Press.
- Zaunbrecher, Nicholas J. (2011). The Elements of Improvisation: Structural Tools for Spontaneous Theatre. *Theatre Topics*, XXI(1), 49-60.

STRANI JEZIK ZA POSEBNE NAMJENE

Dubravka Kuna i Ivanka Ferčec

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- objasniti značenje pojma „strani jezik za posebne namjene”
- opisati razvoj, temeljna obilježja i klasifikaciju engleskog za posebne namjene
- izvijestiti o ustroju nastave stranih jezika (za posebne namjene) u srednjim strukovnim školama u Hrvatskoj
- izvijestiti o ustroju nastave stranih jezika za posebne namjene na visokoškolskim ustanovama u Hrvatskoj
- usporediti neke specifičnosti različitih područja engleskog za posebne namjene na tercijarnoj razini (*tehnički engleski* nasuprot *engleskom za humanističke i društvene znanosti*)

1. Uvod

Ustroj nastave stranih jezika zahtijeva odgovor na niz pitanja, a jedno je od temeljnih treba li učenik, student ili polaznik tečaja stranog jezika jezik za opće ili posebne namjene. Planiranje, organiziranje i izvođenje nastave stranih jezika za posebne namjene može uključivati veći broj specifičnih aktivnosti i postupaka u odnosu na nastavu općeg jezika. Ovo poglavlje temeljnu pozornost usmjerava na engleski kao strani jezik za posebne namjene, a dijelom nastoji osvijetliti i neke značajke njemačkog u istoj funkciji. U hrvatskom se jeziku osim pojma *strani jezik za posebne namjene* (*engleski/njemački za posebne namjene*) još koriste nazivi *jezik struke*, *strani jezik u struci*, *strani jezik struke* i slično. Ponekad nazivi eksplicitno ukazuju na posebna područja poučavanja, primjerice *Engleski/Njemački jezik policijske struke*, *Poslovni engleski/njemački jezik* i slično.

U ovom će se poglavlju ukratko, na primjeru engleskog kao stranog jezika, odrediti što je strani jezik za posebne namjene te prikazati razvoj, temeljne značajke i osnovna podjela engleskog za posebne namjene. Također će se obrazložiti zašto su analiza potreba, kreiranje nastavnog programa i razvijanje nastavnih materijala temeljne sastavnice nastave stranog jezika za posebne namjene. Budući da se poučavanje odvija na različitim razinama obrazovanja (ponajprije tercijarnoj, ali i sekundarnoj) kao i u profesionalnom kontekstu, u definicijama i klasifikacijama povremeno će se koristiti pojam *polaznik* koji može uključivati sve koji pohađaju nastavu jezika za posebne namjene (učenike, studente i predmetne stručnjake). Objasniti će se kako je u Hrvatskoj ustrojena nastava stranih jezika u srednjim strukovnim školama i na visokoškolskim ustanovama. Konačno, pojasnit će se i oprimjeriti izvođenje nastave engleskog jezika na visokoškolskim ustano-

vama u pojedinim područjima znanosti, ponajprije u nekim disciplinama tehničkih te humanističkih i društvenih znanosti.

2. O stranom jeziku za posebne namjene

2.1. Definicija, razvoj, značajke

Pojam **strani jezik za posebne namjene** (engl. *Languages for Specific Purposes*, LSP, njem. *Fachsprachen*)¹ odnosi se na poučavanje i učenje drugog ili stranog jezika s ciljem njegove uporabe u određenim i ograničenim tipovima komunikacije (primjerice za medicinske izvještaje, akademsko pisanje i sl.) te sadržava leksičke, gramatičke i druge lingvističke osobine različite od onih u svakodnevnom jeziku (Richards i Schmidt 2010). Strani jezik za posebne namjene razlikuje se dakle od općeg po tome što pretpostavlja uporabu jezika u određenoj domeni i što ga karakteriziraju određene lingvističke posebnosti. Nastava stranih jezika za posebne namjene odvija se na visokoškolskim ustanovama, u profesionalnim krugovima i u srednjim školama.

Engleski za posebne namjene (EPN) kao grana unutar poučavanja engleskog jezika svoje je obrise počeo dobivati 60-ih godina prošlog stoljeća. To je dokumentirao Swales (1985) u svojoj knjizi *Episodes in ESP* u kojoj kronološki niže 15 tekstova (11 članaka i 4 ulomka iz udžbenika) koji ilustriraju razvoj EPN-a kroz prizmu engleskog za prirodne znanosti i tehnologiju. Knjiga započinje (skraćeni) Barberovim (1962) člankom o karakteristikama akademskog engleskog (struktura rečenice, glagolski oblici, vokabular) u trima analiziranim tekstovima, a autor daje i statističke podatke koji ukazuju na razlike između općeg engleskog ili književnog engleskog i engleskog u znanosti. Hutchinson i Waters (1987: 6–8) navode tri razloga koja su dovela do nastanka engleskog za posebne namjene: (i) ekspanzija znanstvenih, tehničkih i ekonomskih aktivnosti u svjetskim razmjerima nakon Drugog svjetskog rata te potreba za međunarodnim jezikom, (ii) svjesnost da se jezik koji govorimo i pišemo razlikuje ovisno o različitim kontekstima (Widdowson 1978 u Hutchinson i Waters 1987: 7) što je dovelo do svjesnosti o postojanju razlika između, primjerice, engleskog u trgovini ili inženjerstvu i (iii) nove spoznaje u edukacijskoj psihologiji koje su polaznika i njegove stavove prema učenju stavile u središte pozornosti.

U fokusu su engleskog za posebne namjene analiza potreba, analiza teksta i pripremanje polaznika nastave za uspješno komuniciranje u situacijama koje određuju njihovi studiji ili radna okružja (Dudley-Evans i St John 1998). Drugim riječima, temeljna pretpostavka na kojoj se temelji organiziranje nastave EPN-a jest da se određene akademske discipline ili profesionalna okružja odlikuju karakterističnim jezikom i komunikacijskim

1 U engleskom i njemačkom jeziku ovi se pojmovi koriste uglavnom u množini. U hrvatskom jeziku prevladava jednina.

potrebama te da je cilj nastave engleskog za posebne namjene osposobiti polaznike za savladavanje komunikacijskih situacija koje određeni studijski ili radni konteksti nameću.

Pri definiranju engleskog za posebne namjene, Dudley-Evans i St Johns (1998: 4–5) razlikuju njegova apsolutna i promjenjiva obilježja. Apsolutna su obilježja sljedeća:

- EPN se osmišljava da zadovolji posebne potrebe polaznika nastave
- EPN se koristi metodologijama i aktivnostima disciplina u okvirima kojih se poučava
- EPN se usmjerava na jezik (gramatiku, leksik, registar), vještine, diskurs i žanrove koji su prikladni za te aktivnosti.
- Promjenjiva su obilježja sljedeća:
- EPN se može odnositi na / biti osmišljen za specifične discipline
- EPN može u specifičnim nastavnim situacijama koristiti različite metodologije u odnosu na metodologiju općeg engleskog
- EPN se uglavnom osmišljava za odrasle polaznike na visokoškolskim ustanovama ili u profesionalnim okruženjima, ali se može primjenjivati i na srednjoškolskoj razini
- EPN se uglavnom izvodi na srednjoj i naprednoj razini te pretpostavlja temeljno znanje jezika iako ga je moguće koristiti i u radu s početnicima.

2.2. Analiza potreba, ciljevi, nastavni materijali

Poučavanje jezika za posebne namjene zahtijeva specifičan pristup osmišljavanju kolegija ili tečajeva. Dok je za nastavnike općeg engleskog osmišljavanje nastave uglavnom manje važno pitanje koje se često svodi na izbor udžbenika, za nastavnika engleskog za posebne namjene osmišljavanje tečajeva i kolegija za posebne namjene važan je dio rada i početna točka za izradu silabusa, stvaranje nastavnih materijala, održavanje nastave i evaluaciju (Hutchinson i Waters 1987).² Hutchinson i Waters naglašavaju da temeljna razlika između općeg engleskog i engleskog za posebne namjene nije samo postojanje potrebe ili priroda potrebe (medicina, trgovina, turizam i sl.), nego upravo svjesnost nastavnika i polaznika o postojanju potrebe.³

U području lingvistike i učenja stranog jezika pojam *analiza potreba* (engl. *needs analysis*, njem. *Bedürfnisanalyse*) prvi je put koristio Michael West davne 1926. godine, a njegova se uporaba ponovno intenzivira razvojem EPN-a 70-ih godina prošlog stoljeća (Martins 2017). Analize potreba polaznika temeljna je odrednica EPN-a, a njezini rezultati izravno utječu na način poučavanja i odluke koje se tiču nastavnih materijala.

2 O višestrukim ulogama nastavnika jezika za posebne namjene v. Dudley- Evans i St John (1998: 13–17).

3 O provedenim analizama potreba u engleskom za posebne namjene v. primjerice Alsamadani (2017), Chostelidou (2010), Liermann-Zeljak i Ferčec (2015), Liu i Zhang (2020), Solihati i Rahayu (2020).

Ključna su pitanja koja se postavljaju vezano uz analizu potreba sljedeća: (i) za što je polaznicima potreban engleski jezik, (ii) koje vještine polaznici trebaju savladati i u kojoj mjeri, (iii) koje žanrove trebaju savladati te jesu li oni potrebni za razumijevanje ili produkciju (aktivnu komunikaciju) (Dudley-Evans 2001). Analiza potreba ne veže se, naravno, samo uz poučavanje EPN-a, nego je ona važna kad god je riječ o funkcionalnom pristupu jeziku (usp. Schleppegrell 2004).

Analiza potreba uključuje prikupljanje podataka o objektivnim potrebama polaznika, odnosno prikupljanje činjeničnih podataka koji se odnose na polaznika, poput njegove dobi, obrazovanja, tečajeva jezika koje je ranije pohađao, trenutnog stupnja poznavanja jezika, poteškoća u savladavanju jezika, korištenja jezika, zanimanja itd., kao i prikupljanje podataka o subjektivnim potrebama polaznika koje se odnose na kognitivne i afektivne potrebe polaznika vezane uz učenje jezika, poput njegovih stavova, očekivanja i želja u pogledu trajanja i intenziteta tečaja ili kolegija, okoline učenja, metodologije poučavanja i stilova učenja (Chunling 2015, Martins 2017, Oh 2015). Basturkmen (2010: 19) ističe da je analiza potreba dinamičan proces koji uključuje analizu cijelog niza čimbenika: (i) analizu ciljne komunikacijske situacije (engl. *target situation analysis*), odnosno identifikaciju zadataka, aktivnosti i vještina u kojima se polaznici koriste engleskim jezikom, odnosno onoga što bi polaznici trebali znati i što bi trebali moći, (ii) analizu diskursa (engl. *discourse analysis*), odnosno opis jezika koji se koristi za ostvarivanje prethodno navedenog, (iii) analizu trenutne situacije u nastavi stranih jezika (engl. *present situation analysis*), to jest utvrđivanje onoga što polaznici trenutno znaju ili ne znaju, mogu ili ne mogu u odnosu na zahtjeve ciljne komunikacijske situacije, (iv) analizu potreba iz perspektive polaznika (engl. *learner factor analysis*), odnosno utvrđivanje čimbenika koji se odnose na polaznike, primjerice njihova motivacija, kako uče i kako vide svoje potrebe te (v) analizu sadržaja koji se poučavaju na određenoj instituciji (engl. *teaching context analysis*), odnosno utvrđivanje čimbenika koji se odnose na okružje u kojem će se odvijati kolegij ili tečaj. Analiza navedenih čimbenika omogućuje prikupljanje i sastavljanje (nastavnih) materijala u skladu s potrebama polaznika.

Martins (2017) prepoznaje i određene nedostatke analize potreba. Jedan je od nedostataka da je teško točno predvidjeti buduće potrebe polaznika vezano uz njihovo buduće zanimanje jer oni najčešće nemaju iskustva u radnom okružju. Sljedeći je problem što se u školama i na fakultetima nastava odvija u grupama koje nisu uvijek uniformne. Osim toga, uvijek postoji mogućnost pogreške u postupku prikupljanja i analize podataka zbog subjektivne prosudbe i netočnih podataka te podataka koji nedostaju. Nadalje, opis potreba je statičan, a može se pojaviti razlika između analiziranih potreba polaznika i onoga što oni vide kao svoje potrebe, a koje se mogu mijenjati kako napreduje proces učenja. I konačno, analiza potreba mogla bi obuhvaćati različite funkcije i koncepte, koje može biti teško organizirati u koherentnu cjelinu kao dio nastavnih materijala.

Nakon provedene analize potreba i na temelju dobivenih rezultata potrebno je definirati ishode učenja ili ciljeve koji će odražavati prepoznate potrebe i iskazivati ono što

polaznici žele i što bi trebali moći nakon završetka tečaja ili kolegija. Kako je temeljni cilj poučavanja stranih jezika za posebne namjene na visokoškolskoj razini razviti komunikacijsku kompetenciju i jezične vještine studenata na stranom jeziku u području njihove struke te ih osposobiti za adekvatnu primjenu stečenih znanja u njihovoj budućoj profesiji, za svaku je struku potrebno utvrditi specifične ciljeve i provesti detaljnu analizu potreba u koju bi idealno trebalo uključiti sve dionike, odnosno studente, nastavnike stranog jezika, nastavnike struke, upravu institucije na kojoj se nastava odvija te potencijalne poslodavce.⁴

Dobri nastavni materijali moraju biti raznovrsni te uključivati autentične i relevantne tekstove iz područja određene struke koji će studentima biti zanimljivi i poticati ih na aktivno sudjelovanje na nastavi. Međutim, iako u određenim područjima postoje izvrsni udžbenici engleskog jezika za posebne namjene, sve je nastavne materijale potrebno povremeno modificirati, dorađivati i/ili dopunjavati. Zapravo je često teško naći idealan udžbenik koji će odgovarati individualnim potrebama svih polaznika i njihovu stupnju poznavanja jezika zbog toga što kolegije ili tečajeve EPN-a pohađaju polaznici mješovitih sposobnosti (Spirovska Tevdovska 2018). Također, ponekad se nastavnici EPN-a previše oslanjaju na udžbenik, čime zanemaruju svoju kreativnost i ne razvijaju vlastiti pristup poučavanju. Osim toga, pri odabiru udžbenika / nastavnih materijala nastavnici EPN-a trebaju usko surađivati s nastavnicima stručnih kolegija jer bi u konačnici jedan od potencijalno većih problema mogao biti i raskorak između poznavanja struke i sadržaja jezičnih kolegija, odnosno teme i aktivnosti mogle bi studentima biti prejednostavne ili bi studenti u okviru stranog jezika za posebne namjene trebali učiti nešto što u struci još nisu ni spomenuli, a kamoli svladali na materinskom jeziku.

2.3. Kategorije stranog jezika za posebne namjene

Iako se i drugi strani jezici u različitim opsezima koriste za posebne namjene (v., primjerice, Hoffmann 2001 za osobine njemačkog za posebne namjene), engleski je jezik dominantan. Dvije su temeljne kategorije engleskog za posebne namjene: (i) **engleski za akademske namjene** (engl. *English for Academic Purposes* ili *EAP*) i (ii) **engleski za profesionalne namjene** (engl. *English for Occupational Purposes* ili *EOP*) (Dudley-Evans 2001). Engleski za akademske namjene odnosi se na jezik u obrazovnom kontekstu, obično u visokoškolskom obrazovanju, ali i u srednjoškolskom. Engleski za profesionalne namjene odnosi se na jezik koji se koristi u profesionalnom okružju, to je primjerice jezik kojim se koriste zaposleni liječnici, inženjeri i slično. Poslovni engleski najveća je grana engleskog za profesionalne namjene.

Jasna razlika između akademskog engleskog i engleskog za profesionalne namjene ne postoji. Vještine i vokabular koji se poučavaju tijekom studija mogu se koristiti kasnije u radnom okružju, ali će sasvim sigurno uključivati i nove komunikacijske vještine. Praksa

4 O potencijalnim izvorima problema u procesu analize potreba v. Martins (2017: 61).

pokazuje da nastava EPN-a uključuje veliki broj različitih obrazovnih i profesionalnih konteksta s daljnjim tendencijama širenja. U ovom će radu pozornost biti usmjerena na engleski za akademske namjene na visokoškolskoj razini.

3. Strani jezik za akademske namjene

Povećano zanimanje za istraživanje akademskog diskursa rezultat je spoznaje o nizu specifičnosti koje dijele pripadnici jedne diskursne zajednice (Swales 1990: 24–27). Da bi student mogao razumjeti područje koje studira te posebno da bi se mogao pismeno izražavati u tom području, on mora savladati specifičnosti jezika (gramatičke strukture, specijalizirani leksik itd.), žanrove koji su tipični u određenom području (esej, članak itd.), načine komunikacije među članovima zajednice (znanstveni časopisi, konferencije itd.) koje vladaju u toj diskursnoj zajednici i slično.

Engleski za akademske namjene (EAN) obično se definira kao poučavanje engleskog s ciljem da se studentu pomogne u učenju ili istraživanju (Hyland 2006). Pojam **akademska pismenost** (engl. *academic literacies*) podrazumijeva različite i višestruke vrste pismenosti u različitim disciplinama ponajprije u visokoškolskom kontekstu, ali i na drugim obrazovnim razinama (Lea i Street 2006). Pismenosti u različitim predmetnim disciplinama mogu se promatrati kao različite društvene prakse koje se dovode u vezu s različitim zajednicama. Lea i Street (isto, 227–229) tvrde da se pristupi studentskom pisanju i pismenosti mogu konceptualizirati uporabom triju perspektiva ili modela koji se preklapaju: (i) model vještina učenja (engl. *study skills*), (ii) model akademske socijalizacije i (iii) model akademske pismenosti. Prvi se model bavi uporabom i poučavanjem pisanog jezika na površinskoj razini (primjerice rečenična struktura, gramatika, interpunkcija i slično), a kontekstu se ne pridaje osobita pozornost. Drugi se model temelji na činjenici da različiti školski predmeti i akademske discipline koriste različite žanrove i diskurse da bi konstruirale znanje te se bavi načinima akulturacije studenata u žanrove i diskurse njihovih disciplina. Konačno, model akademske pismenosti temelji se na prvim dvama modelima, ali ide korak dalje u tome što posebnu pozornost posvećuje odnosima moći, autoriteta, stvaranja značenja te identitetu. Ta su pitanja implicitna u različitim institucijskim kontekstima. Navedena tri modela odražavaju također i tri moguća pristupa u nastavi EAN-a: (i) poučavanje vještina poput navođenja referenci, pisanja eseja i slično; razlikuju se usmene i pismene vještine, (ii) usmjeravanje studenata prema prevladavajućim žanrovima, normama i praksama u pojedinim disciplinama i (iii) pomaganje studentima da shvate te se uključe i kritiziraju diskurzivne prakse i epistemologije u svojim disciplinama (Hyland 2006: 223). Drugi i treći pristup često se u praksi dijelom preklapaju.

S obzirom na specifičnost poučavanja, engleski za akademske namjene dijeli se na dvije grane: engleski za opće akademske namjene (engl. *English for General Academic Purposes* ili *EGAP*) i engleski za posebne akademske namjene (engl. *English for Specific*

Academic Purposes ili *ESAP*) (Hyland 2006).⁵ Oni koji zagovaraju poučavanje engleskog za opće akademske namjene smatraju da se u nastavi treba usmjeriti na vještine, jezične oblike i aktivnosti koje su zajedničke svim disciplinama. Nasuprot tome, pobornici engleskog za specifične akademske namjene smatraju da neke generalizacije mogu uspostaviti, ali da su često razlike među vještinama i konvencijama veće nego sličnosti te da bi se stoga trebale poučavati vještine i jezik karakterističan za tu disciplinu (o prednostima i nedostacima jednog i drugog pristupa v. Hyland 2006, poglavlje *Specific or general academic purposes?* i Hyland 2016).

Internacionalizacija i globalizacija visokog obrazovanja utjecala je na razvoj EAN-a i on je danas usmjeren ne samo prema studentima nego i prema nastavnom osoblju na visokoškolskim ustanovama (Hyland 2006: 2–3). Studentske potrebe očituju se u potrebi za različitim komunikacijskim kompetencijama u određenoj studijskoj disciplini, ali i kasnijim očekivanjima poslodavaca da nakon završetka studija studenti posjeduju opće komunikacijske vještine relevantne za radno okruženje koje se lako mogu prilagoditi novim komunikacijskim situacijama. Od nastavnog osoblja, s druge strane, očekuje se da drži predavanja na engleskom, obavlja administrativni posao, odlazi na međunarodne konferencije, provodi istraživanja i objavljuje na engleskom jeziku i slično. S obzirom na navedeno, EAN obuhvaća široki spektar akademskih komunikacijskih praksi (isto, 1):

- pripreme tečajeva za studiranje na engleskom jeziku, preddiplomsko i diplomsko poučavanje (osmišljavanje materijala, nastava i dr.)
- interakciju u predavaonici (povratne informacije nastavnika, diskusije o seminarima i dr.)
- istraživačke žanrove (članci, radovi za konferencije i dr.)
- pismene radove studenata (eseji, ispiti i dr.)
- administrativne zadatke (dokumentacije kolegija, obrane doktorskih radova i dr.).

Kada se govori o engleskom za akademske namjene, najčešće se misli na sveučilišni kontekst i neizvorne govornike engleskog, ali on uključuje i srednjoškolski kontekst i izvorne govornike engleskog (Charles 2013). Istraživanja i prakse koja se odnose na akademsku pismenost na srednjoškolskoj razini svoju pozornost fokusiraju na pismenost u različitim kurikularnim područjima (engl. *content area literacy* ili *CAL*, *literacy across the curriculum* ili *LAC*, *academic literacies and discipline literacies*, *content and language integrated learning* ili *CLIL*, *content-based instruction* ili *CBI* (Humphrey 2016: 448). Za hrvatski je kontekst najzanimljivije polje poučavanja jezično-sadržajna integrirana nastava (engl. *CLIL*) jer ono podrazumijeva neizvorne govornike engleskog jezika i poučavanje određenog područja ili predmeta na engleskom jeziku (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). U hrvatskom su kontekstu najbliže tome gimnazije

5 Za pregled suvremenih istraživanja (1998. – 2012.) u njemačkom za akademske namjene i usporedbu s engleskim za akademske namjene v. Jaworska, 2015.

koje upisuju dvojezične odjele, gdje učenici dio nastave slušaju na engleskom, njemačkom ili drugom jeziku (primjerice XVI. gimnazija u Zagrebu). Kako su takvi primjeri u Hrvatskoj još uvijek relativno rijetki, u ovom će poglavlju pozornost biti usmjerena na nastavu stranog jezika u srednjim strukovnim školama. Kurikuli tih nastavnih predmeta u nadležnosti su nacionalnog ministarstva obrazovanja, a specifičnosti vezane za takve nastavne prakse nastavnici mogu raspraviti u okviru svojih strukovnih udruga na županijskim stručnim vijećima, kao i na godišnjim konferencijama Hrvatskog udruženja profesora engleskog jezika (HUPE) i, primjerice, Hrvatskog društva učitelja i profesora njemačkog jezika (Kroatischer Deutschlehrerverband – KDV).

4. Ustroj nastave stranih jezika (za posebne namjene) u srednjim strukovnim školama i na visokoškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj

Strani jezici dio su jezično-komunikacijskog područja kurikula u srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Broj nastavnih sati stranih jezika ovisi o razredu i vrsti programa/zanimanja, a mogu biti obavezni ili izborni. Iznimno je važno pritom učenicima omogućiti nastavak učenja onog jezika koji su učili u osnovnoj školi i to od razine koju su završetkom osnovnoškolskog obrazovanja dostigli.

Novi kurikuli za nastavne predmete Engleski jezik i Njemački jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. (četverogodišnje i petogodišnje strukovno srednjoškolsko obrazovanje) u Republici Hrvatskoj iz 2019. godine temelje se na suvremenim pristupima učenju i poučavanju stranih jezika i konceptualno su drugačiji od dosadašnjih nastavnih planova i programa jer ne propisuju sadržaje koje nastavnik mora obraditi u pojedinoj godini učenja i poučavanja, nego određuju odgojno-obrazovne ishode koje bi učenik trebao ostvariti na kraju pojedine godine učenja i poučavanja. Teme i sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda nisu propisani nego su preporučeni tako da obuhvaćaju i teme koje su vezane uz sektor/zanimanje (Engleski jezik) odnosno teme koje su povezane sa strukom (Njemački jezik), a nastavniku se savjetuje da pri odabiru tema u obzir uzme potrebe, interese i mogućnosti učenika te zahtjeve struke. Jezični sadržaji (leksičke i gramatičke strukture) biraju se primjereno razvojnoj dobi učenika, ciklički se ponavljaju i nadograđuju u odnosu na prethodni razred. S aspekta analize potreba, važno je istaknuti i da se „usklađuju sa željama i potrebama učenika ovisno o njihovim obrazovnim aspiracijama i/ili profesionalnim putovima” (*Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2.*, 2019, *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2.*, 2019).

Novi kurikuli Engleskog jezika i Njemačkog jezika nastavnicima jamče autonomiju i omogućuju veću kreativnost u organizaciji cjelokupnog procesa poučavanja jer im pružaju mogućnost da se osim odobrenih udžbenika i pomoćnih nastavnih sredstava koriste i prilagođenim i izvornim materijalima uključujući digitalne, interaktivne i mul-

timedijske sadržaje. Ti kurikuli naglašavaju poticajno okruženje za učenje, suradničko i istraživačko učenje i autentičnost u poučavanju te potiču učenike na integrirano učenje jezika i sadržaja (tj. povezivanje nastavnih predmeta Engleski jezik/Njemački jezik sa sadržajima drugih područja i predmeta), razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja te multidisciplinarnost, kao i razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

Prema popisima obaveznih udžbenika stranih jezika na mrežnim stranicama nekoliko srednjih strukovnih četverogodišnjih škola tehničke, ekonomske i hotelijersko-turističke i ugostiteljske struke u Republici Hrvatskoj može se zaključiti da se trenutno uglavnom koriste udžbenici općeg engleskog i njemačkog jezika za gimnazije i strukovne četverogodišnje škole. To može sugerirati da se strukovno orijentirane teme u najvećem broju strukovnih škola trenutno ili ne obrađuju na stranom jeziku (barem ne korištenjem obaveznih udžbenika) ili se obrađuju u malom broju strukovnih škola (uglavnom u završnim razredima nekoliko srednjih strukovnih škola tehničke i hotelijersko-turističke i ugostiteljske struke). S obzirom na to da se udžbenici za nastavu jezika struke rijetko navode, čini se da se nastavni sadržaji iz ovog područja uglavnom obrađuju ovisno o izboru predmetnog nastavnika.

U kontekstu visokoškolskog obrazovanja treba napomenuti da su prije uvođenja Bolonjskog sustava u Republici Hrvatskoj kolegiji stranog jezika na fakultetima bili u pravilu obavezni kolegiji koji su se održavali po 2 sata tjedno tijekom prvih dviju akademskih godina. Međutim, uslijed različitih tumačenja Bolonjskog procesa i autonomije sveučilišta odnosno njihovih sastavnica (fakulteta i odjela), razvijeni su i različiti nastavni programi, tako da strani jezik na hrvatskim fakultetima trenutno ima neujednačen i nezavidan status, što je razvidno već iz letimične usporedbe.⁶ Na nekim fakultetima i odjelima strani jezik (najčešće engleski koji je dominantan, te u puno manjoj mjeri njemački) ima status obaveznog kolegija, na nekim je fakultetima i odjelima strani jezik obavezan kolegij samo dva semestra, odnosno samo na prvoj ili na drugoj godini (primjerice na nekim sveučilišnim sastavnicama iz STEM područja) ili u ukupno tri semestra (primjerice na nekim fakultetima iz područja tehničkih znanosti). Negdje se taj kolegij može upisati tek u 3. ili 4. semestru ili je kolegij ponuđen samo kao izborni kolegij, dok na nekim fakultetima i odjelima uopće ne postoji kolegij stranog jezika (primjerice na nekim sveučilišnim sastavnicama iz STEM područja). Neuvršćavanje kolegija stranog jezika u nastavne programe u suprotnosti je s Preporukom R(82)18 Vijeća Europe, koja govori u prilog poboljšanju nastave stranih jezika te preporuča da „u srednjoj školi i višem obrazovanju obrazovne institucije omoguće nastavak učenja jezika za sve učenike” (Prpić 2009: 114).

Osim različitog statusa i satnice koje strani jezik ima na tercijarnoj razini, neujednačeni su i nazivi kolegija. Naime, jedan dio kolegija stranog jezika svojim nazivom ne ukazuje ni o kojem je stranom jeziku riječ ni radi li se uopće o jeziku struke (*Strani je-*

6 Za detaljan prikaz statusa stranog jezika za posebne namjene na visokoškolskoj razini v. Kordić i Cigan, 2013.

zik), drugi dio nosi naziv *Engleski/Njemački jezik* iako se iz trenutnih nastavnih planova može zaključiti da je ipak riječ o jeziku struke, dok veći broj kolegija već samim nazivom ukazuje na strani jezik za posebne namjene (primjerice *Engleski/Njemački jezik za arhitekturu*, *Medicinski engleski*, *Engleski zrakoplovni jezik*, *Engleski jezik za akademske potrebe – za sociologe* itd.).

Kako bi se unaprijedila nastava stranih jezika struke na visokim učilištima, etablirala poddisciplina unutar primijenjene lingvistike koja se bavi svim aspektima jezika struke te povezali nastavnici stranog jezika struke na tercijarnoj razini u Republici Hrvatskoj, a i šire, 2012. godine osnovana je *Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama* koja organizira međunarodnu konferenciju *Suvremeni izazovi u poučavanju jezika struke*. Konferencija obuhvaća veliki broj tematskih područja kojima se bave nastavnici jezika struke na fakultetima, veleučilištima i visokim školama.

5. Nastava engleskog jezika za posebne akademske namjene

5.1. Tehnički engleski

Najveći dio preddiplomskih i diplomskih studijskih programa prirodnog i tehničkog usmjerenja u Republici Hrvatskoj u određenoj mjeri omogućuje nastavak učenja stranog jezika u obliku nastave engleskog jezika za posebne namjene. Tehnički engleski ne poučava se odvojeno od stvarnog svijeta studenata nego čini njegov sastavni dio te bi studenti u idealnoj situaciji trebali prvo usvajati terminologiju općeg znanstvenog jezika, zatim opću tehničku terminologiju te konačno usko specijaliziranu stručnu terminologiju (primjerice tipičnu za smjerove elektroenergetika, komunikacije i informatika, računarstvo itd.).

Temeljna zadaća nastavnika EPN-a jest utvrditi ciljeve⁷ vezane uz poučavanje stranog jezika u svrhu zadovoljavanja potreba studenata/polaznika u akademskoj disciplini / ciljnom zanimanju i težiti tome da sadržaj kolegija/tečaja vodi k njihovu ostvarenju (Ahmed 2014). Identifikacija zadatka, aktivnosti i potreba, odnosno onoga što bi polaznici trebali znati i što bi trebali moći provoditi se na temelju analize ciljne komunikacijske situacije koja se u najvećoj mjeri oslanja na jezična obilježja tehničkog engleskog. Ciljevi kolegija tehničkog engleskog postižu se provođenjem triju tipova aktivnosti: (i) jednostavne aktivnosti omogućavaju razlučivanje i razumijevanje bitnih elemenata (ključne riječi) u složenijem stručnom tekstu u svrhu analize i pravilne interpretacije složenijih stručnih tekstova, definiranje i interpretiranje stručne terminologije vezane uz obrađene tematske jedinice te njihovu pravilnu uporabu pri prevođenju stručnih tekstova, (ii) složenije aktivnosti imaju za cilj ispravnu primjenu obrađene gramatičke strukture

⁷ O razlici između vanjskih (vezanih uz uporabu jezika izvan učionice) i unutarnjih (vezanih uz uporabu jezika u obrazovne svrhe, odnosno u učionici) ciljeva u poučavanju jezika, te o ciljevima poučavanja EPN-a općenito v. Ahmed (2014).

u pismenoj i usmenoj komunikaciji, proširivanje usvojenih komunikacijskih obrazaca, kritičko osvrtanje na stručnu temu u pisanom i usmenom obliku te opisivanje i pravilno tumačenje dijagrama, shema, slika i matematičkih formula i (iii) najsloženije aktivnosti poput usmenog prezentiranja zadane/odabrane stručne teme u unaprijed zadanom vremenu služe kao priprema za sudjelovanje na raznim stručnim i znanstvenim skupovima.

Jezik tehničkih i prirodnih znanosti njeguje vrlo precizan i nedvosmisleni izričaj, a česta je uporaba odnosnih zamjenica i veznih riječi (Nagy 2014). U udžbenicima tehničkog engleskog jezika česta je i uporaba sadašnjeg vremena (odnosno *Present Simple Tense*), pasivnih konstrukcija (u svrhu naglašavanja eksperimenta ili pojave, a izbjegavanja spomena vršitelja radnje), bezličnih struktura i imenskih složenica, mnoštvo je riječi latinskog ili grčkog podrijetla, kratica, neverbalnih prikaza (poput simbola, formula, grafičkih prikaza, skica, slika, tablica, jednadžbi itd.), kao i neologizama (posebice u onim granama tehničkih znanosti koje se brzo razvijaju).

Nastavnik tehničkog engleskog jezika u pravilu ne bi trebao imati problema s odabirom udžbenika jer trenutno za poučavanje tehničkog engleskog jezika postoji nekoliko izvrsnih udžbenika koji zadovoljavaju sve kriterije (primjerice *Cambridge English for Engineering, Technical English, Professional English in Use – Engineering, English for Electrical Engineering in Higher Education Studies, English for the Energy Industry, English for Telecoms and Information Technology, Oxford English for Information Technology* itd.). Osim toga, na internetu je dostupno mnoštvo materijala, raznih dokumenata, dodatnih audiovizualnih materijala, aplikacija, članaka iz časopisa i slično, tako da je možda najveći problem, a ujedno i izazov, odabrati ono što je najprikladnije. Pri odabiru udžbenika i eventualnom sastavljanju dodatnih nastavnih materijala treba voditi računa o tome da bi materijali trebali biti autentični, ažurirani i relevantni. Međutim, vrlo je čest slučaj u nekim granama tehničkih znanosti koje se vrlo brzo razvijaju, primjerice u računarstvu, da teme i tekstovi, iako autentični, vrlo brzo zastarijevaju i stoga se kao takvi ne mogu duže vrijeme koristiti za poučavanje i učenje (Spirovska Tevdovska 2018).

S obzirom na prilično velike upisne kvote na većini tehničkih fakulteta, jedan od problema u nastavi su relativno velike skupine studenata na kolegijima tehničkog engleskog koji imaju jako različito predznanje općeg engleskog jezika. Taj bi se problem mogao riješiti uvođenjem testa provjere znanja polaznika prije početka izvođenja nastave (engl. *placement test*), nakon kojeg bi se skupine studenata za kolegij engleskog jezika mogle formirati prema njihovu predznanju, a ne abecedno, što je trenutno najčešće slučaj. Isto tako, s obzirom na to da je jedna od zadaća nastave jezika za posebne namjene u visokom obrazovanju pomoći studentima da postanu zapošljivi i budu konkurentni na tržištu rada, bilo bi poželjno ujednačiti status, opseg i satnicu kolegija stranog jezika za posebne namjene u okviru svih studijskih programa na svim tehničkim fakultetima u Republici Hrvatskoj.

5.2. Engleski za humanističke i društvene znanosti

U hrvatskom visokoškolskom kontekstu nastava engleskog za humanističke i društvene znanosti jednim se dijelom odvija na preddiplomskim studijima filozofskih fakulteta (Kuna 2020). Uz manji broj jednopredmetnih studija, prevladavaju dvopredmetni studiji u kojima se često kombiniraju discipline iz humanističkih i društvenih znanosti (primjerice sociologija i filozofija, povijest i pedagogija i slično). S obzirom na relativno male upisne kvote za pojedine studije na nekim filozofskim fakultetima česti su slučajevi da se nastava odvija u skupinama s dvjema – trima, pa i više različitih studijskih kombinacija. Tako primjerice u jednoj skupini nastavu mogu imati studenti hrvatskog jezika i povijesti, hrvatskog jezika i sociologije i hrvatskog jezika i pedagogije i slično. Dva velika područja znanosti, širok raspon disciplina i velik broj mogućih kombinacija dovode do niza pitanja s kojima se pri osmišljavanju kolegija nastavnik suočava. Temeljno je pitanje treba li (i) poučavati generičke akademske vještine koje su zajedničke različitim disciplinama (engleski za opće akademske potrebe) i dijelom se osloniti na postojeće nastavne materijale (primjerice *Headway Academic Skills*, *Oxford EAP*, *Access EAP* i slično) ili (ii) usmjeriti se prema specifičnostima određenih disciplina/znanstvenih područja (engleski za posebne akademske potrebe) te u slučaju nepostojanja odgovarajućih nastavnih materijala razvijati vlastite. U nastavku poglavlja pozornost će biti usmjerena na drugi slučaj.

I kod jednopredmetnih i kod dvopredmetnih studija prvo pitanje koje se postavlja jest za što je studentima potreban engleski, odnosno analiza potreba. Temeljni cilj nastave za studente svih programa jest usvajanje leksičkih i gramatičkih struktura koje omogućavaju uporabu stručne literature. Pojedini ciljevi nastave, primjerice oni koji pretpostavljaju uključivanje studenata u međunarodna kretanja i znanstvena događanja, zahtijevaju savladavanje složenih jezičnih struktura i vještina. Ciljeve nastave određuju također i žanrovi (ponajprije neknjiževni, ali i književni) koji su uobičajeni u pojedinim disciplinama: znanstveni članak važan je žanr u psihologiji, pedagogiji ili sociologiji, ali ne i u filozofiji.

U slučaju jednopredmetnih studija (primjerice psihologija), analiza potreba i razrađivanje ciljeva čini se nešto jednostavnija utoliko što je potrebno krenuti s proučavanjem samo jednog studijskog programa. Osim toga za pojedine se studijske programe mogu naći i gotovi nastavni materijali (primjerice *English for Psychology in Higher Education Studies*) koji čak i kada ne zadovoljavaju potrebe studenata u potpunosti, ipak osiguravaju početnu točku za razvijanje nastavnog programa.

Gotovi nastavni materijali koji se mogu koristiti za dvopredmetne studije postoje (primjerice *English for the Humanities*), ali u zanemarivom broju u odnosu na poslovni engleski, engleski u medicini, turizmu, pravu i slično. Problemi postojećih materijala mogu biti njihova (djelomična) neprikladnost zastupljenih tema kao rezultat različitog načina grupiranja znanstvenih disciplina, neuključivanje važnih potreba studenata, ne-

odgovarajuća jezična razina, neodgovarajući opseg postojećih materijala u odnosu na predviđenu satnicu i slično. U slučaju neispunjavanja važnih ciljeva nastave nastavnik se može odlučiti za samostalno pripremanje materijala. Takvo opredjeljenje podrazumijeva niz odluka koje se donose uglavnom na temelju rezultata analize potreba i ono uključuje odabir modela poučavanja engleskog za akademske namjene, ustroj nastavne cjeline, odabir tema, evaluaciju nastavnih materijala i kolegija i druge (usp. Basturkmen 2010: 52–68). U tim slučajevima u nastavnim materijalima mogu biti zastupljene teme relevantne za više disciplina (primjerice ostavština antičkih civilizacija, prosvjetiteljstvo, naracija u različitim disciplinama i sl.), žanrovi koji su karakteristični za (ako je moguće) više disciplina te leksičke, gramatičke i retoričke značajke vezane uz njih.

Jezična obilježja različitih područja znanosti značajno utječu na određivanje nastavnih ciljeva i oblikovanje nastavnih sadržaja: tvorbeni obrasci, glagolska vremena ili diskurs(i) česti u jednom području znanosti (ili disciplini) mogu biti relativno nevažni u drugom. Na temelju korpusne analize udžbenika iz različitih područja znanosti Biber (2006: 43–45) navodi kako se, s obzirom na vokabular, u prirodnim znanostima koriste veliki nizovi visoko tehničkih riječi (primjerice *dextrinoid*, *electrophoresis*, *phallotoxins*) koji nemaju sinonime u svakodnevnom govoru jer je riječ o entitetima, osobinama ili konceptima koji se uglavnom ne spominju u svakodnevnom govoru. U udžbenicima za humanističke i društvene znanosti, s druge strane, koriste se veliki nizovi specijaliziranih riječi za različite identitete i koncepte, ali o mnogima od njih može se diskutirati u svakodnevnom govoru ako se koriste parafraze, primjerice, *ingrate* = *someone who doesn't appreciate something*, *pedagogy* = *a style of teaching* i slično. Specijalizirani vokabular u humanističkim i društvenim znanostima koristi se kada se nude nove perspektive o konceptima i entitetima iz naše svakodnevice.

S obzirom na glagolska vremena, u tehničkim su znanostima prošla vremena zastupljena sa svega 5 % dok su u obrazovnim znanostima zastupljena s 30 %, a u humanističkim znanostima s 40 % (isto: 61). Također discipline koje se fokusiraju na prošlost kao što je primjerice povijest, koriste narativni diskurs s cijelim odlomcima pisanim isključivo u prošlim vremenima (isto: 209). Tehničke i prirodne znanosti prednost daju diskursu koji nije narativan.

Prirodne znanosti predmete svog proučavanja oblikuju tehnički i pritom stvaraju cijeli niz specijalističkih termina pomoću kojih objašnjavaju kako stvari nastaju ili na koji način postoje (Wignell i sur. 1993 u Hyland 2016: 21). S druge strane, humanističke znanosti, primjerice povijest i filozofija, koriste se apstrakcijom i kreću od pojedinačnih slučajeva prema općim na način da se od interpretacije pojedinačnog konteksta postupno dolazi do apstraktnije interpretacije događaja (Hyland 2016: 21). Udžbenici iz humanističkih znanosti bave se kritičkom diskusijom ideja i njihovim interpretacijama (Biber 2006: 164). Također, cijeni se stilski raznolikost, pa se jedna ideja izražava na više načina. Kada je riječ o jezičnim sredstvima za izražavanje epistemičke modalnosti, ona su najmanje prisutna u prirodnim i tehničkim znanostima, dok su najviše izražena u

društvenim znanostima, a u humanističkim i ekonomskim također su česta (isto: 168). To se objašnjava time što se tehničke i prirodne znanosti temelje na „zakonima” prirode za koje se često smatra da nemaju izuzetke dok se društvene znanosti temelje na tipičnim obrascima ponašanja te je čitateljima potrebno ukazati na to kako interpretirati izjave o tim obrascima, primjerice je li nešto „činjenica” ili je „vjerojatno”.

Iako između humanističkih i društvenih znanosti postoje značajne sličnosti, velik broj disciplina koje one uključuju podrazumijeva i velik broj načina na koji se u njima kroz jezik konstruira znanje. Na te je razlike potrebno stalno ukazivati u nastavi te poticati studente da osvijeste specifičnosti engleskog kao jezika struke u svojoj disciplini / svojim disciplinama. S obzirom na to da je riječ o stranom jeziku, zadatak koji se pred njih postavlja vrlo je zahtjevan.

6. Zaključak

Pučavanje stranog jezika za posebne namjene neizostavno je u dijelu srednjoškolskih ustanova, na visokoškolskim ustanovama i u različitim profesionalnim okružjima. Rastuća kompleksnost obrazovnih, znanstvenih i radnih potreba utječe na intenzivnije istraživanje različitih aspekata stranog jezika za posebne namjene, a studiji stranih jezika u Hrvatskoj prepoznaju njegovu važnost i uvrštavaju ga u svoje nastavne programe.

Osobito je snažan zamah tijekom zadnjih nekoliko desetljeća doživio engleski za posebne namjene te danas predstavlja jednu od najznačajnijih grana poučavanja engleskog jezika. Status koji je stekao rezultat je činjenice da je engleski ne samo jezik međunarodnog poslovanja i diseminacije znanosti, nego uvelike postaje i jezik obrazovanja. Zbog snažne internacionalizacije i globalizacije visokoškolskog obrazovanja u ovom se trenutku čini da će potrebe za kolegijima koji se bave poučavanjem i istraživanjem engleskog za akademske namjene dodatno rasti. Ipak, treba imati na umu da različita kretanja ekonomskih i političkih odnosa u svijetu u kombinaciji s tehnološkim inovacijama u obrazovanju mogu u značajnoj mjeri otvoriti put i drugim jezicima za posebne namjene.

Literatura

- Ahmed, Mohammad Kaosar (2014). The ESP teacher: Issues, tasks and challenges. *English for Specific Purposes World*, 15(42), 1–33.
- Alsamadani, Hashem Ahmed (2017). Needs analysis in ESP context: Saudi engineering students as a case study. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 58–68.
- Basturkmen, Helen (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Biber, Douglas (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. John Benjamins Publishing Company.
- Charles, Maggie (2013). English for Academic Purposes. U Paltridge, Brian i Starfield, Sue (ur.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley & Sons, 137–153.

- Chostelidou, Dora (2010). A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4507–4512.
- Chunling, Geng (2015). Needs analysis and curriculum design in Business English. *Studies in English Language Teaching*, 3(2), 146–152.
- Dudley-Evans, Tony i St. John, Maggie Jo (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, Tony (2001). English for specific purposes. U Carter, Ronald i Nunan, David (ur.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 131–136.
- Hoffmann, Lothar (2001). Fachsprachen. U Helbig, Gerhard. Götze, Lutz, Henrici, Gert i Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Svezak 1. Walter de Gruyter, 533–543.
- Humphrey, Sally (2016). EAP in school settings. U Hyland, Ken i Shaw, Philip (ur.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge, 447–460.
- Hutchinson, Tom i Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, Ken (2016). General and specific EAP. U Hyland, Ken i Shaw, Philip (ur.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge, 17–29.
- Jaworska, Sylvia (2015). Review of recent research (1998–2012) in German for Academic Purposes (GAP) in comparison with English for Academic Purposes (EAP): Cross-influences, synergies and implications for further research. *Language Teaching*, 48(2), 163–197.
- Kordić, Ljubica i Cigan, Vesna (2013). Teaching and learning foreign languages for legal purposes in Croatia. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 34(47), 59–74.
- Kuna, Dubravka (2020). Teaching English for specific academic purposes in a multidisciplinary setting: Challenges and opportunities. U Cigan, Vesna, Krakić, Ana-Marija i Omrčen, Darija (ur.), *Od teorije do prakse u jeziku struke*. Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, 128–143.
- Lea, Mary R. i Street, Brian (2006). The „Academic Literacies” Model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377.
- Liermann-Zeljak, Yvonne i Ferčec, Ivanka (2015). The importance of English in the education of electrical engineers. U Stojković, Nadežda (ur.), *Vistas of English for Specific Purposes*. Cambridge Scholars Publishing, 199–212.
- Liu, Dayan i Zhang, Peng (2020). A needs analysis proposal for ESP: A case study of a short English training course for bank tellers in a Chinese bank. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 206–217.
- Martins, Hélder Fanha (2017). Revisiting needs analysis: A cornerstone for Business English courses. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(1), 57–63.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010).
- Nagy, Imola Katalin (2014). English for Special Purposes: Specialized languages and problems of terminology. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 6(2), 261–273.

- Oh, Youngmi (2015). English for specific purposes for overseas sales and marketing workers in information technology. U Trace, Jonathan, Hudson, Thom i Brown, James Dean (ur.), *Developing Courses in Languages for Specific Purposes*. University of Hawai'i, 115-127.
- Prpić, Martina (2009). Predmetni kurikuli za strane jezike u višem srednjem obrazovanju u europskim zemljama – komparativni prikaz. *Metodika*, 18, 10(1), 112-128.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Solihati, Tri Agustini i Rahayu, Nurti (2020). A study on students' needs in learning English for pharmacy (A starting point to design innovative syllabus). *English Review Journal of English Education*, 9(1), 125-134.
- Spirovska Tevdovska, Elena (2018). Authentic materials vs textbooks in ESP (English for Specific Purposes), *Journal of Languages for Specific Purposes*, 5, 57-66.
- Swales, John (1985). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for Science and Technology*. Pergamon Press.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Internetski izvori

<http://www.gimnazija-sesnaesta-zg.skole.hr/nastava/smjerovi> (21. 7. 2021.).

<https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539> (21. 7. 2021.).

PREVOĐENJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Marija Omazić i Sanja Cimer Karaica

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- prosuditi mogu li usmeno i pismeno prevođenje kao aktivnosti u nastavi stranih jezika pridonijeti učinkovitom poučavanju i učenju stranog jezika
- opisati prednosti i nedostatke prevođenja kao metode poučavanja u nastavi stranih jezika
- prosuditi kakva je praksa i koji su stavovi nastavnika u Hrvatskoj o prevođenju u nastavi stranih jezika
- opisati povezanost odabranog prevoditeljskog zadatka i postizanja obrazovnih ishoda
- prosuditi doprinos prevođenja učenju jezika ovisno o razini ovladanosti stranim jezikom
- odabrati odgovarajuće vrste i oblike prevođenja kao metode poučavanja u nastavi stranih jezika na različitim razinama
- prosuditi koje su vrste prijevodnih zadataka primjerene za postizanje zacrtanih obrazovnih ciljeva i ishoda

1. Uvod

Prevođenje (engl. *translation*, njem. *Übersetzen*) se u najširem smislu može definirati kao postupak prijenosa značenja iz jednog u drugi jezični kod¹ koji se tehnički temelji na konceptu ekvivalencije. Proširenja te definicije uključuju prevođenje kao jedan od glavnih načina za uspostavu i oblikovanje međukulturnih odnosa (Pym 2010). Ono može biti usmeno ili pismeno.

U razrednom se kontekstu prevođenje odnosi na primanje ili proizvodnju i prilagodbu diskursa na dvama jezicima, materinskom i stranom (Pym i sur. 2013: 6). Prevođenje se u nastavi može realizirati kao usmeno ili pismeno, a mogu ga koristiti i nastavnici i učenici. Kada i koliko će se prevođenje koristiti u nastavi ovisi o dobi učenika, stupnju učenja jezika, razini jezičnog umijeća ili jezične sposobnosti, jezičnoj kompetenciji nastavnika, motivaciji i razlozima za učenje stranog jezika te očekivanim obrazovnim ishodima.

1 Jedna od najstarijih definicija prevođenja je ona Catfordova (1965: 20): „Prevođenje se može definirati na sljedeći način: kao *zamjena* tekstualnog materijala na jednom jeziku (izvornom jeziku) *ekvivalentnim materijalom* na drugom jeziku (ciljnom jeziku).”

Prevođenje je komunikacijska aktivnost koja može unaprijediti učenje stranog jezika, no ono nije zasebna metoda poučavanja jezika te se kao takva obično ne spominje u službenom kurikulumu, iako se koristi kao nastavna aktivnost u razredu, a učenici ju, direktno ili indirektno, koriste kao jednu od strategija učenja. U trenutno važećim hrvatskim dokumentima *Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) i *Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) te *Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole* (2019) i *Njemački jezik za srednje strukovne škole* (2019), prevođenje se svrstava pod komunikacijsku jezičnu kompetenciju kao jedan od oblika jezičnog posredovanja, odnosno jezične medijacije koja uključuje istovremenu ili naizmjeničnu jezičnu recepciju i produkciju, a koja kod učenika može razviti interes za učenjem jezika te se smatra složenom kognitivnom strategijom učenja jezika. Navodi se da je jedan od odgojno-obrazovnih ishoda za 3. i 4. razred srednje škole usmeno ili pismeno sažimanje i prevođenje jednostavnijih odnosno složenijih tekstova s engleskog odnosno njemačkog na materinski jezik u skladu s kulturnim posebnostima jezika. U 3. i 4. razredu srednje škole (11. i 12. godina učenja) očekuje se da učenik usmeno ili pismeno sažima na engleski odnosno njemački jezik jedan ili više tekstova proizvedenih na materinskom jeziku, prima pisani tekst na materinskom jeziku i proizvodi pisani ili govoreni tekst na engleskom odnosno njemačkom jeziku vodeći računa o kulturnim posebnostima jezika te posreduje u neposrednoj usmenoj interakciji između dvaju ili više sugovornika koji ne dijele isti jezik te da uz pomoć ili samostalno sažima i prevodi složenije pisane ili govorene tekstove.

Kod rasprave o prevođenju u nastavi bitno je razlikovati uporabu prevođenja u pedagoške svrhe od profesionalnog prevođenja (Vermees 2010: 83). Pod pedagoškim se prevođenjem podrazumijeva prijevod teksta ili govora s ciljem jačanja jezične kompetencije učenika, uvježbavanja ili testiranja usvojenosti jezičnih struktura, pri čemu nastavnik čita ili sluša učeničke prijevode kako bi saznao više o njihovoj jezičnoj kompetenciji, ili se i sam koristi prijevodom za postizanje određenih pedagoških funkcija, npr. kako bi učenicima prenio složenije upute ili osvijestio sličnosti i razlike između jezika. Profesionalni pak prijevod nastaje primarno kako bi čitatelju ili slušatelju prenio stvarne informacije iz realnog svijeta i primatelj ga čita ili sluša kako bi te informacije saznao. Osim toga, s obzirom na funkcije prevođenja u međuvremenu je postalo uobičajeno razlikovati dva načina njegove primjene u nastavi: u prvom je slučaju prevođenje sredstvo osvještavanja, utvrđivanja, proširivanja i ispitivanja jezičnih vještina, a u drugom je cilj nastave uvježbavanje prevođenja kao samostalne vještine.

2. Prevođenje u nastavi stranih jezika – povijesni pregled

Prevođenje je stoljećima bilo dominantna metoda poučavanja stranih jezika. Postoje dokazi o prevođenju s grčkog na latinski još u 3. stoljeću, a prevođenje ulomaka književnih tekstova s latinskog i na latinski stoljećima je bilo glavni dio nastave klasičnih jezika,

te se kao takvo zadržalo sve do danas u poučavanju klasičnih jezika. Od kraja 18. stoljeća prevođenje se vrlo intenzivno koristilo i u nastavi modernih stranih jezika kao osnovna, tzv. gramatičko-prijevodna metoda (v. poglavlje *Pristupi i metode poučavanja stranih jezika*). Prevodile su se umjetno konstruirane izolirane rečenice bez konteksta koje su sadržavale gramatičke konstrukcije na koje je učenik trebao usmjeriti svoju pozornost, prevodilo se uglavnom sa stranog na materinski jezik, ali i u suprotnom smjeru. Tekstovi za prijevod birani su tako da prate razvoj gramatičke kompetencije (Königs 2001: 956), a vokabular je bio ograničen na popise riječi i njihovih ekvivalenata koji su se učili napamet. Čitalo se i prevodilo tekstove različite tematike, no njihov je sadržaj bio manje-više nebitan, (House 2001, Königs 2001, Leonardi 2010).

Krajem 19. i početkom 20. stoljeća pod utjecajem razvoja lingvistike i psihologije te reforme nastave stranih jezika prevođenje se počinje smatrati nepoželjnom, čak i pogubnom metodom poučavanja pa dolazi do velikog otpora prema prevođenju u nastavi (House 2009, Vilke 1995). Na njemačkom je govornom području osobito poznat tekst Wilhelma Viëtor *Der Sprachunterricht muss umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* iz 1882. u kojem Viëtor kritizira gramatičko-prijevodnu metodu i time vodi prema reformi nastave stranih jezika (Königs 2001: 884). Smatralo se da je prevođenje u nastavi glavni izvor interferencije, da ne obogaćuje jezičnu kompetenciju već predstavlja izvor pogrešaka u upotrebi stranog jezika zbog negativnog transfera pod utjecajem materinskog jezika (Carreres 2006, House 2009, Leonardi 2010, Pym i sur. 2013) (više o ulozi materinskog jezika u nastavi v. poglavlje *Prvi jezik u nastavi stranih jezika*). Dio jezikoslovaca prepoznaje govorenje kao vještinu bitniju od pisanja pa se pozornost preusmjerava s pisanog na usmeno izražavanje i postupno se razvija tzv. prirodna ili direktna metoda poučavanja (House 2018, Leonardi 2010).

Godinama su se fonološke, gramatičke i leksičke greške u nastavi stranih jezika smatrale direktnom posljedicom upotrebe materinskog jezika u nastavi ili interferencije. Faerch i Kasper (1983 u Leonardi 2010) tvrdili su da prvi i strani jezik trebaju biti što jasnije odvojeni jedan od drugog kako bi učenje stranog jezika bilo uspješno, a Seliger (1988 u Leonardi 2010) da se korisnici stranog jezika rado koriste nekim njegovim strukturama ako postoje slične strukture u prvom jeziku, no ako postoje razlike onda se često javljaju problemi, odnosno dolazi do interferencije.

Unutar modificiranog komunikacijskog pristupa učenju stranog jezika, od osamdesetih se godina prošlog stoljeća razvija i nešto umjereniji stav prema korištenju materinskog jezika, a time i prema prevođenju u nastavi (Cook 2010, Cordero 1984, Mihačević-Djigunović 1995, Petrović 1995, Ur 1996, Vilke 1995). Taj je stav temeljen na analizi iskustava s prevođenjem u razredu te empirijskim istraživanjima učinka korištenja prvog jezika, odnosno prijevoda u razredu, razinom zadovoljstva učenika prijevodnim aktivnostima, utjecajem titlova na razvoj jezičnih vještina, fenomenom „mentalnog prevođenja” u okolnostima u kojima nije dopušteno korištenje materinskog jezika ili prevođenje. Prevođenje se više ne smatra tabuom, štetnom i nepotrebnom metodom koja

ometa razmišljanje na stranom jeziku i smanjuje izloženost učenika stranom jeziku, već se u nastavi počinju koristiti smisleni zadaci u kojima se primjenjuje i materinski jezik, odnosno zadaci prevođenja sa stranog na materinski jezik (Bratulić 2010, Duff 1989, Petrović 1995, Vrhovac 1995).

Brojne su studije pokazale da i nastavnici i studenti smatraju da prevođenje i korištenje materinskog jezika mogu biti korisni u nastavi stranih jezika (Carreres 2006, Cordero 1984, House 2018, Jingxia 2010, Mihaljević-Djigunović 1995, Newmark 1991, Petrović 1995, Tsagari i Floros 2013), dok istraživanja upotrebe prvog jezika u procesu učenja stranog jezika koja se bave upotrebom prijevoda na strani jezik upućuju na pozitivne učinke upotrebe prvog jezika u nastavi stranih jezika (npr. Malmkjaer 1998, v. i poglavlje *Prvi jezik u nastavi stranih jezika*). Novija istraživanja ukazuju na veću spremnost nastavnika da prevođenje koriste u nastavi, dok ih manji broj još uvijek izražava određenu suzdržanost i nespremnost (Pym i sur. 2013, Zergollern-Miletić 2014). Primjena komunikacijskog pristupa prevođenju u nastavi rezultirala je objavom udžbenika temeljenih na komunikacijskoj metodi poučavanja stranog jezika koji su uključivali i konkretne prevoditeljske zadatke (od udžbenika koji se koriste na hrvatskom tržištu to su npr. *Headway*, *Flink mit Deutsch* i *Deutsch ist Klasse*) uglavnom usmjerene na prijevod riječi, fraza ili izdvojenih rečenica, kao i priručnika posvećenih isključivo prevoditeljskim zadacima i vježbama (npr. Bratulić 2010, Duff 1989).

3. Prevođenje u nastavi stranih jezika danas

Kraj 20. i početak 21. stoljeća donose gotovo neograničenu izloženost učenika stranim jezicima (internet, društvene mreže, televizija, videoigre, interaktivni mediji) i njihove široke svakodnevne upotrebe izvan nastavnog procesa, a prevođenje je sveprisutno u svakodnevnoj interakciji kao prirodna i korisna komunikacijska aktivnost u kojoj učenici spontano sudjeluju. To značajno mijenja i percepciju prevođenja i njegovu ulogu u suvremenoj nastavi stranih jezika, u koju se prevođenje kao komunikacijska aktivnost treba ugraditi na uravnotežen i svrhovit način. Danas poučavanje stranog jezika više nije jednojezična već **višejezična praksa** koja se treba naslanjati na učenikovo poznavanje materinskog, ali i svih drugih jezika kojima učenik vlada, i koje mu olakšava svjesno učenje stranog jezika.

Opsežna studija *Translation and language learning. The role of translation in the teaching of languages in the European Union* koju je 2013. godine provela Glavna uprava za prevođenje Europske komisije (DGT) u sedam zemalja članica EU-a (Hrvatskoj, Finskoj, Francuskoj, Njemačkoj, Poljskoj, Španjolskoj i Ujedinjenoj Kraljevini) kao i u Australiji, Kini i Sjedinjenim Američkim Državama (Pym i sur. 2013), ustvrdila je da nastavnici stranog jezika daju veliku prednost upotrebi komunikacijskih metoda poučavanja, no često prevođenje ne smatraju komunikacijskim činom. U velikom se broju slučajeva upotreba materinskog jezika u razredu još uvijek smatra nepoželjnom, a pre-

vođenje kao metoda ne preporučuje se. Drugim riječima, i dalje prevladava stav da bi idealan nastavnik trebao biti izvorni govornik i da bi se u razredu trebalo govoriti samo strani jezik. Prevođenje je prisutno u ranim fazama učenja jezika kao pomoćno sredstvo uz pomoć kojeg nastavnik osigurava da su učenici razumjeli poruku i upute, te kao tradicionalan način provjere usvojenosti značenja pojmova i izraza.

Studija je pokazala da se i nastavnici i učenici koriste prevođenjem, iako ga mnogi nastavnici još uvijek smatraju nepoželjnim ostatkom gramatičko-prijevodne metode i neprogresivnom pedagoškom metodom. Može se reći da prevođenje u nastavi stranih jezika i danas ima marginalan status, no unatoč tome još se uvijek zadržalo u praksi. U brojnim dokumentima Europske komisije i dalje prevladava stav da je prevođenje suprotno od učenja stranog jezika, odnosno da je prevođenje ono što nam je potrebno kada ne govorimo neki strani jezik ili ono čime se bavimo kada jezik naučimo.

Međutim, prevođenje se u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* Vijeća Europe definira kao **medijacijska jezična aktivnost** (ZEROJ 2005), što je jedan od načina aktivacije komunikacijske jezične kompetencije učenika i jedan od važnih oblika normalnog jezičnog funkcioniranja društva. Receptivna i produktivna pismena ili usmena medijacija omogućuje komunikaciju između dionika u komunikacijskom procesu koji nisu u mogućnosti komunicirati direktno. Medijacijske aktivnosti uključuju preoblikovanje teksta ili govora usmenim i pismenim prevođenjem, sažimanjem i parafraziranjem poruke.

U studiji se nadalje navodi kako se nastavnici još uvijek koriste prevođenjem najviše kako bi pomogli učenicima razumjeti poruku ili im dali upute, posebice na početnom stupnju ovladavanja stranim jezikom. Na naprednijim stupnjevima učenja stranog jezika, nakon što su ovladali temeljnim četirima jezičnim vještinama, prevođenje postaje za učenika kompleksna komunikacijska aktivnost.

U istraživanju koje su proveli Pym i suradnici (2013) utvrđeno je da se i nastavnici i stručnjaci iz područja ovladavanja stranim jezikom slažu da prevođenje potiče učinkovito učenje jezika. Učinak prevođenja smanjuje se ako se radi o razredima u kojima učenici govore različite materinske jezike, u kojima se prevođenje svodi na prevođenje riječi i rečenica izvan konteksta. Prevođenje u nastavi stranih jezika na početnim razinama učenja (uglavnom u osnovnoj školi) najčešće ima **funkciju podrške u nastavnom procesu**, koristi se uglavnom za davanje uputa ili provjeru razumijevanja uputa i sadržaja (značenja riječi, fraza i struktura), dok se na naprednijim razinama (srednjoškolskoj i visokoškolskoj) obično radi o složenijim prijevodnim zadacima (prevođenje rečenica i kraćih ulomaka teksta ili dijaloga) s komunikacijskom funkcijom prijenosa poruke iz jednog u drugi jezični kod. Osim komunikacijske funkcije, prijevod može biti u funkciji sažimanja smisla ili preoblikovanja informacija.

Neki autori (Campbell 2010, Pym i sur. 2013, ZEROJ 2005) smatraju prevođenje **petom jezičnom vještinom** koja se razvija tek nakon što se savladaju slušanje, govor, čit-

tanje i pisanje. Prevođenje povezuje i objedinjuje prve četiri jezične vještine, što znači da može pridonijeti učenju jezika na dinamičan način, npr. razvoju vještine pisanja i komunikacijskih vještina u oba jezika.

Komunikacijska metoda i prevođenje kao medijacijska aktivnost i kao strategija učenja i poučavanja stranog jezika nisu međusobno isključivi, pa se ciljani i svrhoviti prijevodni zadaci mogu i trebaju uključiti u suvremenu nastavu stranih jezika.

Kako se navodi u Studiji DGT-a (Pym i sur. 2013), u **Hrvatskoj** je prevođenje prisutno na različitim obrazovnim razinama, no nije dio sustavnog pristupa nastavi stranih jezika. Prevladavaju komunikacijski pristup i pristup utemeljen na zadacima (engl. *task-based learning*), no sve je veća razina svijesti o ulozi prvog jezika u nastavi stranih jezika. Nastavnici su u upitniku naveli da se većinom koriste komunikacijskom nastavnom metodom (57 %), zatim potpunim tjelesnim odgovorom (34 %) i pristupom utemeljenom na zadacima (25 %). Prevođenje je navedeno kao deseta od ukupno jedanaest metoda poučavanja. Nastavnici navode da je koriste rijetko, te da je koriste više na osnovnoškolskoj i visokoškolskoj razini. Razlozi zbog kojih je ne koriste uključuju nedostatak vremena te bojazan da prevođenje šteti učenju jezika. K tome, nastavnici se ne osjećaju kvalificirano ili nisu nikada ozbiljno razmišljali o tome da upotrebljavaju metodu prevođenja. Oni nastavnici koji se koriste prevođenjem u nastavi stranih jezika naveli su da se uglavnom radi o prevođenju pojedinačnih rečenica s prvog na strani jezik, što znači da se prevođenje koristi kao metoda provjere usvojenosti gramatike ili vokabulara. Gotovo se nikada ne koriste videomaterijali s podslavljanjem.

Nastavnici u većini smatraju da je prevođenje peta ili makrovještina koja obuhvaća sve ostale vještine, a ne smatraju da im prevođenje u razredu oduzima dragocjeno vrijeme, ni da je rezervirano samo za profesionalce, kao ni da sprečava učenike da razmišljaju na stranom jeziku. Takve su izjave u skladu s modernim kognitivnim teorijama koje kažu da sve četiri jezične vještine u svojoj biti polaze od nekog oblika mentalnog prevođenja (npr. Anderson 1992 u Vermes 2010).

4. Prednosti i nedostaci prevođenja u nastavi

Glavni argumenti protiv prevođenja u nastavi koje su u istraživanjima iznosili nastavnici (Atkinson 1993, Malmkjaer 1998, Ulanoff i Pucci 1993) svode se na neučinkovitost prijevodne metode zbog slabije izloženosti učenika stranom jeziku i neprirodnost zbog uporabe neautentičnih tekstova. Pojedini nastavnici izbjegavaju prevođenje jer se smatraju dovoljno kompetentnima i jer ono može dovesti do interferencije. Argumenti protiv upotrebe prevođenja u nastavi stranih jezika temelje se na pretpostavci da je cilj učenja stranog jezika da učenik savršeno ovlada stranim jezikom, pri čemu se prevođenje smatra sporednom aktivnošću koja ne doprinosi postizanju cilja. Međutim, postoje brojni dokazi da se strani jezik ne uči na isti način kao materinski i da učenici stranog

jezika vrlo često pribjegavaju tzv. „mentalnom prevođenju” (koje nije eksplicirano, izgovoreno ili napisano, nego se odvija u umu učenika, a često i doslovan prijevod kao strategiju pisanja teksta na početnim razinama učenja). U modernom svijetu cilj učenja stranog jezika nije govoriti ga poput izvornog govornika nego steći aktivnu i dinamičnu višejezičnu kompetenciju koja će omogućiti korisniku učinkovito korištenje višejezičnih resursa, novih jezičnih tehnologija (poput strojnog prijevoda), društvenih mreža, kao i život u višejezičnoj zajednici – sve su to aktivnosti koje ne zahtijevaju nužno savršenu točnost ili tečnost, a uključuju prevođenje. Nadalje, cilj učenja stranog jezika može biti razvoj kompetencije u vrlo specifičnoj domeni ili žanru (npr. pravnom, poslovnom, vojnom ili znanstvenom), u svrhu putovanja, u svrhu stjecanja novih znanja o jezičnom sustavu drugih jezika, očuvanja jezika od izumiranja itd.

No brojni su autori (npr. Atkinson 1993, Cahnmann 2005, Cook 2010, Cordero 1984, Deller i Rinvoluceri 2002, Köse 2011, Petrović 1995, Prieto-Arranz 2002, Ross 2000, Takimoto i Hashimoto 2010, Ur 1996, Vilke 1995) istaknuli mnoge **prednosti** korištenja prevođenja u nastavi:

- Prevođenje potiče učenike da pozornije i detaljnije čitaju izvorni tekst ili slušaju izvorni govor te razmišljaju dublje o njegovu značenju, čime se poboljšava razumijevanje pročitane teksta ili odslušanog govora (Atkinson 1993).
- Prevođenje omogućuje komparativan pristup materinskom i stranom jeziku koji podiže razinu jezične svjesnosti. Ono omogućuje usporedbu gramatike, vokabulara, reda riječi u rečenici i drugih jezičnih i kulturoloških elemenata u materinskom i stranom jeziku, s pretpostavkom da ako učenik postane svjestan razlika među jezicima, manja je vjerojatnost da će doći do interferencije (Bagarić 2005, Deller i Rinvoluceri 2002, Ross 2000, Vilke 1995).
- Prevođenje smješta učenika u središte procesa učenja, što se pozitivno odražava na njegovu razinu zadovoljstva, motivaciju, potiče samostalnost i razvija samosvijest.
- Upotreba autentičnih tekstova i govora za prijevod te interaktivnost u prijevodnom procesu također imaju pozitivan učinak na motivaciju za učenje stranog jezika.
- Pismenim se prevođenjem posebice potiče razvoj vještine pisanja na oba jezika, materinskom i stranom, ovisno o smjeru u kojem se prevodi.
- Usmenim se prevođenjem razvija vještina slušanja i govora, kao i komunikacijske i medijske vještine.
- Prijevod je sveobuhvatna metoda provjere jezične kompetencije učenika koja onemogućuje strategije izbjegavanja. Prijevod se pokazao kao daleko pouzdaniji i indikativniji pokazatelj učeničkog znanja i osviještenosti ispitivanih struktura od testa višestrukog izbora (Vilke 1995).
- Prijevod potiče i učenje materinskog jezika, kao i učenje o temi o kojoj se prevodi.
- Kratki prijevodni zadaci mogu obogatiti razrednu dinamiku (Atkinson 1993).

5. Funkcije i ciljevi prevođenja u nastavi stranih jezika

Jedna od važnih tema u teoriji prevođenja je smjer (engl. *directionality*) prevođenja – s jezika izvora na ciljni jezik ili obrnuto (s prvog na strani, sa stranog na prvi). Znatan dio istraživanja prevođenja u nastavi koncentrirao se na prevođenje na materinski jezik dok su istraživanja prevođenja u suprotnom smjeru rijetka (Leonardi 2010). Razlog je tome stav da je znatno veća vjerojatnost da će učenicima u stvarnom životu biti potrebno prevođenje na materinski nego na strani jezik. Međutim, život u modernom multikulturnom i višejezičnom okruženju može dovesti do toga da prijevod na strani jezik postane učestala aktivnost u svakodnevnom životu (Leonardi 2010). Kognitivni procesi koji su uključeni kod prevođenja na materinski jezik i s materinskog jezika bitno se razlikuju, a razlikuju se i rezultati prevođenja na strani odnosno na materinski jezik, što se odražava na vrstu prijevodnih zadataka koje ćemo odabrati za korištenje u nastavi, ovisno o njihovoj svrsi i cilju. Prijevod na materinski jezik koristi se primarno za provjeru razumijevanja, dok se prijevod na strani jezik koristi za provjeru usvojenosti vokabulara i struktura na stranom jeziku.

Neki su od ciljeva prevođenja u nastavi već spomenuti i tradicionalno prisutni u nastavi: provjera razumijevanja izvornog teksta ili govora, vokabulara i struktura tijekom nastavnog procesa; objašnjenje i oprimjerenje određenih gramatičkih struktura i njihovo uvježbavanje pomoću ciljano konstruiranih rečenica; provjera usvojenosti vokabulara i struktura na većim skupinama učenika. Ovako se ograničenim spektrom zadataka nažalost uopće ne iskorištava pun potencijal prevođenja u nastavi. Suvremeni primijenjeni lingvisti tvrde da prevođenje zapravo uključuje sve četiri jezične vještine, a Leonardi (2010: 23–25) to objašnjava na sljedeći način:

1. Prevođenje i čitanje – prije prevođenja mora se detaljno pročitati i analizirati izvorni tekst, odnosno potreban je određen oblik tekstne analize koja je osim za prevođenje vrlo bitna i za čitanje s razumijevanjem (Chellapan 1982 u Leonardi 2010: 23). Budući da čitanje prije prevođenja zahtijeva još veću pažnju od „običnog” čitanja jer je cilj izbjeći pogrešne interpretacije teksta, priprema za prevođenje može samo doprinijeti razvoju vještine čitanja i interpretacije teksta. Osim toga, učenici ionako često mentalno prevode strani tekst na materinski jezik, a tematiziranje tog procesa može pomoći razumijevanju teksta.
2. Prevođenje i pisanje – i u pisanju i u pismenom prevođenju potrebno je obratiti pozornost na razvoj teme, organizaciju teksta, stil, tekstne konvencije i sl., zbog čega je prevođenje dobra metoda uvježbavanja vještine pisanja, a kao rezultat tog procesa nastaju paralelni tekstovi na kojima se može provesti komparativna analiza.
3. Prevođenje i slušanje i govor – pri prevođenju javljaju se jezični problemi i nedoumice koje je potrebno raspraviti s nastavnikom ili ostalim učenicima u skupini,

a ako se ta rasprava odvija na stranom jeziku, tada ona istovremeno jača i vještinu govora i slušanja.

Prevođenje se dakle može koristiti za jačanje pojedinačnih jezičnih vještina i za razvoj opće komunikacijske, a zatim i međukulturne i medijacijske kompetencije. Ono može služiti i kontrastivnom ukazivanju na leksičke, gramatičke i kulturološke razlike među jezicima te uvježbavanju i aktivaciji naučenog vokabulara i struktura.

Osim jezičnih vještina, neki smatraju da se u nastavi jezika trebaju razvijati i vještina usmenog i pismenog prevođenja. Takav stav proizlazi iz činjenice da nastava stranih jezika učenike treba pripremiti na savladavanje različitih jezičnih situacija izvan učionice, a tu spadaju i jednostavni oblici usmene ili pismene jezične medijacije u slučajevima kada nema profesionalnog prevoditelja ili tumača na raspolaganju. Dodatni je pak zadatak takve nastave i naglašavanje da „obična” jezična kompetencija ne predstavlja istovremeno i profesionalnu prevoditeljsku kompetenciju (Königs 2001). Kautz (2000) naglašava da u ovakvim situacijama nastavnik mora imati i svijest o različitim oblicima prevođenja, odnosno primarno razlikovati između prevođenja smisla i prevođenja izraza, što zahtijeva bolju obuku nastavnika u ovom području.

6. Vrste prijevodnih zadataka u nastavi

Do šezdesetih i sedamdesetih godina udžbenici stranog jezika često su na kraju lekcije sadržavali vježbe prevođenja kojima su se uvježbavale nove strukture ili leksemi, a neki su sadržavali i rečenice bez konteksta ili čak složenije tekstove za prijevod. U osamdesetima udžbenici gotovo potpuno izbacuju takve zadatke, a krajem devedesetih prevođenje doživljava povratak u udžbenike, no mijenja se struktura takvih zadataka koji u središte postavljaju situacijske čimbenike – realne situacije u kojima se može prevoditi izvan učionice (Königs 2001).

Leonardi (2010: 88–104) daje pedagoški okvir za prevođenje u nastavi oblikovanjem triju osnovnih skupina aktivnosti: 1. aktivnosti prije prevođenja, 2. prevođenje zadanog materijala, 3. aktivnosti nakon prijevoda. U prvu skupinu Leonardi ubraja aktivnosti kojima bi se nastavnik i inače koristio na satu prije nego se učenici počnu baviti nekim konkretnim tekstom, a koje služe aktivaciji postojećeg znanja o temi i kao potpora razumijevanju teme i teksta. U te aktivnosti između ostalog ubraja oluju ideja, objašnjavanje nepoznatih riječi ili kratki upitnik/razgovor o osnovnim aspektima teme teksta. Aktivnosti nakon obavljenog prijevoda koje potiču učenike na razmišljanje o pročitanoj i pokrivaju primjerice odgovaranje na pitanja o tekstu ili sažimanje njegovih osnovnih informacija, što se može provoditi pismenim ili usmenim putem. Učenici također mogu pisati sastav na temu prevedenog teksta ili srodnu temu.

Brojni su autori u svojim radovima (usp. Atkinson 1993, Bratulić 2010, Duff 1989, House 2001, 2018, Leonardi 2010, Vilke 1995, Vrhovac 1995) iznijeli konkretne prijed-

loge za zadatke koji se mogu primjenjivati u nastavi stranih jezika na različitim razinama kao što su na primjer:

- prevođenje na razini riječi i fraza (kolokacija) – traženje istovrijednica
- prevođenje frazeoloških jedinica (frazema, poslovice)
- prevođenje na razini rečenica (provjera znanja gramatike, sintaktičkih ili kulturoloških razlika)
- prevođenje ulomaka tekstova različitih jezičnih stilova ili kraćih dijaloga.

Složeniji prijevodni zadaci na višim razinama učenja mogu uključivati sljedeće zadatke:

- usporedba istovrijednica pronađenih u različitim rječnicima i terminološkim bazama
- analiza i kritika prevedenog teksta
- usporedba više prijevoda istog teksta
- gledanje filmova s podslovljavanjem uz analizu prijevoda
- podslovljavanje videomaterijala
- priprema govora za sinkronizaciju kraćih videomaterijala (engl. *voice-over*)
- upotreba i procjena korisnosti višejezičnih *online* rječnika
- upotreba i procjena prihvatljivosti strojno prevedenih tekstova (Google prevoditelj, opcija prijevoda na Facebooku, YouTubeu i sl.).

Prijevodne zadatke kao i smjer prevođenja (sa stranog na materinski ili obrnuto) treba odabrati ovisno o dobi učenika, razini učenja stranog jezika, cilju i ishodu učenja koji želimo postići te jezičnim vještinama koje želimo razvijati. Petrović (1995) napominje da se odrasli učenici služe drugačijim strategijama učenja, znatno se više oslanjaju na materinski jezik i imaju veću potrebu za potpunim razumijevanjem jezičnih segmenata, dok učenici mlađe dobi imaju manji strah od pogrešaka što im omogućuje spontanije služenje jezikom. No i najmlađim je učenicima potrebno povremeno prijevodom provjeriti razumijevanje usvojenog jezika, a istraživači tvrde da je kod početnika mentalno prevođenje na materinski jezik osobito zastupljeno (Duff 1989, Malmkjær 2003 u Leonardi 2010).

Kod odabira materijala za prevođenje prednost treba dati autentičnim tekstovima koji su svojim sadržajem što sličniji realnom jezičnom materijalu izvan učionice te u skladu s odabranim tekstom odabrati i prikladne aktivnosti. Prednosti su takvih tekstova da učenike dovode u direktni kontakt s činjenicama iz realnog svijeta, izlažu ih realističnom jeziku koji nije konstruiran ni manipuliran za potrebe nastave i s obzirom na dostupnost materijala mogu ukazati i na jezične promjene (jer prikazuju stvarnu jezičnu uporabu). Kod odabira takvih tekstova treba uzeti u obzir razne čimbenike: sadržaj teksta i njegova jezična kompleksnost trebaju biti usklađeni s potrebama učenika, a duži-

na teksta ovisi o aktivnostima koje se pomoću njega planiraju izvoditi (Leonardi 2010: 85-87). Ako se prevode dijelovi teksta učenici trebaju dobiti cijeli tekst na uvid kako bi prevedene dijelove mogli povezati sa širim kontekstom teksta i kulture, čime prevođenje postaje smisljena komunikacijska aktivnost jer se učenikova pažnja ne usmjerava samo na pojedinačne jezične aspekte materijala već i na komunikacijski kontekst (Leonardi 2010: 20).

Zadatke prevođenja treba provoditi unutar realističnih situacija odnosno simulacija (House 2001) i prednost treba davati zadacima u kojima učenici glume određene uloge koje zahtijevaju nekakav oblik prevoditeljske aktivnosti. Cilj je takvih zadataka svladavanje realnih situacija u kojima bi se trebalo nešto prevesti, a zadatak ne smije biti odvojen od realnosti, odnosno ne smije se izvoditi „u vakuumu” (Königs 2001: 960). Na primjer, jedan učenik može primiti SMS, poziv ili elektroničku poštu i dobiti zadatak da tu poruku prenese drugom učeniku, ali na stranom ili materinskom jeziku.

Još jedan primjer takvog zadatka je sljedeći (prilagođeno prema House 2010: 329): nastavnik učenicima opiše sljedeću situaciju: „zamislite da ste se upravo zaposlili u tvrtki Siemens u Zagrebu. Vaš je nadređeni od jednog poslovnog partnera iz Njemačke dobio tekst na njemačkom jeziku u kojem se radi o mogućnostima i uvjetima proširivanja podružnice u Osijeku. Nadređeni vas moli da mu najprije usmeno date kratak sažetak sadržaja teksta i zatim da za arhivu i kao pripremu za odgovor na pismo sastavite pismeni prijevod na hrvatskom jeziku.” Nakon objašnjenja zadatka učenici ulaze u svoje uloge (zaposlenik i nadređeni), upoznaju se s tekstom na stranom jeziku i nastavljaju s glumljenjem predložene situacije.

Keim (2003: 388) navodi još jedan primjer primjene prevođenja u nastavi – kombiniranje pismenog ili usmenog prevođenja i audiovizualnih materijala. Uputa za učenike glasi: „zamislite da prijateljima koji ne znaju njemački jezik želite pustiti jednu pjesmu na njemačkom jeziku i objasniti im njezin tekst”. Nakon upute učenici odabiru pjesmu, preslušavaju je i pripremaju njezin približan usmeni i/ili detaljan pismeni prijevod.

Po uzoru na ove zadatke moguće je sastaviti niz tekstova i situacija u kojima se javlja stvarna dvojezična komunikacija te mogu nastati razni oblici prijevoda. Gore navedenim zadacima učenik uvježbava i druge jezične vještine, konkretno pisanje i govor, ali i prepoznavanje i sažimanje bitnih informacija.

7. Zaključak

Prevođenje u nastavi stranih jezika treba smatrati dodatnom, petom jezičnom makrovještinom koja povezuje i nadopunjuje ostale jezične vještine te im daje komunikacijski okvir. Ono treba služiti kao sredstvo za dodatno jačanje ostalih jezičnih vještina i ne treba biti samo sebi svrha (Leonardi 2010). Kako bi se prevođenje učinkovitije uključilo u nastavu stranih jezika i dovelo do željenih obrazovnih ishoda potrebno je činiti sljedeće:

- usredotočiti se na prevođenje kao oblik komunikacije i medijacije
- pažnju učenika ne usmjeravati samo na jezične aspekte materijala koji se prevodi nego i na kontekst i pragmatičke aspekte riječi, fraza, rečenica i tekstova
- odabirati aktivnosti što bliže stvarnoj jezičnoj uporabi
- izbjegavati ekstremnu primjenu prevođenja kao metode s jedne strane, i komunikacijskog pristupa s druge strane
- naučiti učenike da se služe višejezičnim tiskanim i *online* rječnicima
- uključiti više aktivnosti govorne i audiovizualne komunikacije, tj. usmenog prevođenja i podslovljavanja
- više eksperimentirati s različitim aktivnostima usmenog i pismenog prevođenja
- poticati bolju integraciju prijevodnih aktivnosti i zadataka u nastavni proces izradom i osmišljavanjem dodatnih materijala
- provesti dodatna istraživanja učinkovitosti prevođenja u nastavi na razvoj jezičnih vještina i istraživanja zadovoljstva učenika
- razvijati svijest o razlikama između materinskog i stranog jezika
- osigurati dodatnu obuku i stručno osposobljavanje nastavnika za primjenu prevođenja u nastavi stranih jezika
- na višim razinama poučiti učenike osnovama prijevodnog procesa i temeljnim prijevodnim konceptima (poput ekvivalencije) i osnovnim strategijama prevođenja.

Na kraju možemo reći da se prevođenje danas treba koristiti u nastavi kao aktivnost u kojoj **nije cilj postizanje visoke kompetencije na stranom jeziku**, već kao aktivnost uz pomoć koje će učenici osvijestiti sličnosti i razlike između materinskog i stranog jezika te se **osposobiti za aktivno ili pasivno korištenje višejezičnim resursima ili interaktivnim medijima na internetu** i učinkovito uključiti u komunikaciju i medijaciju u modernom višejezičnom društvu.

Literatura

- Atkinson, David (1993). *Teaching Monolingual Classes*. Longman.
- Bagarić, Vesna (2005). Svjesnost i učenje (stranog) jezika. *Strani jezici*, 34(1), 7–20.
- Bratulić, Mirna (2010). *Found in Translation. Handbook with Exercises*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Cahnmann, Melissa (2005). Translating competence in a critical bilingual classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3), 230–249.
- Campbell, Stuart (2010). Translation in the context of EFL – The fifth macroskill? *TEFLIN Journal*, 13(1), 1–15.
- Carreres, Angeles (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations. *Canadian Translators*,

- Terminologists and Interpreters Council: Sixth symposium on translation, terminology ad interpretation in Cuba and Canada.
http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp (25. 9. 2018.).
- Catford, John Cunnison (1965). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Cook, Guy (2010). *Translation in Language Teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Cordero, Anne D. (1984). The role of translation in second language acquisition. *The French Review*, 57(3), 350–355.
- Deller, Sheelagh i Rinvolutri, Mario (2002). *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. Delta.
- Duff, Allan (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- House, Julianne (2001). Übersetzen und Deutschunterricht. U Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert i Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. De Gruyter, 258–268.
- House, Julianne (2009). *Translation*. Oxford University Press.
- House, Julianne (2018). *Translation. The Basics*. Routledge.
- Jingxia, Liu (2010). Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3, 10–23.
- Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Iudicium.
- Keim, Lucrecia (2003). Übersetzung im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 30(4), 383–394.
- Königs, Frank G. (2001). Übersetzen. U Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert i Krumm, Hans-Jürgen (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Svezak 2. De Gruyter, 955–962.
- Köse, Serhan (2011). The effect of form and meaning focused translation to [sic] the language skill levels of EST students. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 475–488.
- Leonardi, Vanessa (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*. Peter Lang.
- Malmkjær, Kirsten (ur.). (1998). *Translation and Language Teaching*. St. Jerome Publishing.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1995). Prevođenje kao strategija učenja. U Mihaljević-Djigunović, Jelena i Pintarić, Neda (ur.), *Prevođenje: suvremena strujanja i tendencije*. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 99–107.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2*.
- Newmark, Peter (1991). *About Translation*. Multilingual Matters.

- Petrović, Elvira (1995). Je li grijeh prevoditi u nastavi stranih jezika? U Mihaljević-Djigunović, Jelena i Pintarić, Neda (ur.), *Prevođenje: suvremena strujanja i tendencije*. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 93–99.
- Prieto-Arranz, José Igor (2002). Liaison interpreting in the ELF classroom: a case study. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 15, 207–228.
- Pym, Anthony (2010). *Translation and Text Transfer. An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. Intercultural Studies Group.
- Pym, Anthony, Melmkjær, Kirsten i Gutiérrez-Colón Plana, Mar (ur.). (2013). *The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union. A Study*. Directorate General for Translation, Publications Office of the European Union.
- Ross, Nigel (2000). Interference and intervention: Using translation in the EFL classroom. *Modern English Teacher*, 9(3), 61–67.
- Takimoto, Masato i Hashimoto, Hiroko (2010). An 'eye-opening' learning experience: language learning through interpreting and translation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1): 86–95.
- Tsagari, Dina i Floros, Georgios (ur.). (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ulanoff, Sharon i Pucci, Sandra (1993). Is concurrent-translation or preview-review more effective in promoting second language vocabulary acquisition? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Ur, Penny (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Vermes, Albert (2010). Translation in foreign language teaching: A brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, X, 83–93.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ). Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Vilke, Mirjana (1995). Stare metode u svjetlu novih teorija. U Mihaljević-Djigunović, Jelena i Pintarić, Neda (ur.), *Prevođenje: suvremena strujanja i tendencije*. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 75–84.
- Vrhovac, Yvonne (1995). Prevođenje ponovno u nastavi stranih jezika. U Mihaljević-Djigunović, Jelena i Pintarić, Neda (ur.), *Prevođenje: suvremena strujanja i tendencije*. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 85–93.
- Zergollern-Miletić, Lovorka (2014). Translation in Language Teaching: A Few New Thoughts. U Horváth, József i Medgyes, Péter (ur.), *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport, 497–501.

IX

PLANIRANJE NASTAVE STRANIH JEZIKA

Ninočka Truck-Biljan

Nakon što proučite ovo poglavlje moći ćete:

- obrazložiti važnost planiranja nastave
- oblikovati odgojno-obrazovne ishode učenja
- prepoznati važnost integriranog pristupa jezičnim vještinama
- objasniti načela i paradoks planiranja
- odrediti korake u pripremanju nastavne jedinice
- izdvojiti elemente pisane pripreme za nastavnu jedinicu
- uvažiti potrebu za individualiziranim pristupom tijekom pripremanja nastave

1. Uvod

Prema preporukama Europskog vijeća i Europske komisije o prilagodbi odgojno-obrazovnih sustava zemalja zahtjevima društva koje počiva na znanju, poticanju mobilnosti i mogućnosti zapošljavanja s početka ovog stoljeća, komuniciranje na stranom jeziku jedna je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Poučavanje i učenje stranog jezika postaje tako jednim od strateških ciljeva odgojno-obrazovnih sustava zemalja Europske unije. Strani jezik kao predmet bitan je dio procesa odgoja i obrazovanja. U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, strani se jezik poučava u okviru nekoliko ciklusa od osnovne škole do svladavanja gimnazijskog ili srednjoškolskog strukovnog programa, kako je predviđeno službenim dokumentima. Strani jezik također je dio obrazovanja na sveučilišnoj razini. Na kraju svakog obrazovnog ciklusa predviđa se koju bi jezičnu razinu prema *Zajedničkom referentnom okviru za jezike (ZEROJ 2005)* učenici trebali steći. Budući da se radi o složenom i dugotrajnom procesu poučavanja i učenja jednog važnog predmeta, nastava stranih jezika zahtijeva odgovoran pristup planiranju od državne prema školskoj razini, odnosno od dugoročnog prema kratkoročnom.

Poglavlje započinje razmatranjem važnosti planiranja stranog jezika kao nastavnog predmeta, nastavlja opisom obrazovnih ishoda te ukazivanjem na potrebu primjenjivanja integriranog pristupa četirima vještinama u suvremenoj nastavi stranih jezika. Nadalje, govori se o načelima i paradoksu planiranja nastave. Posebno se navode koraci tijekom pripremanja, kao i prijedlog elemenata pisane pripreme za jednu nastavnu jedinicu. Poglavlje završava isticanjem potrebe za uvažavanjem različitosti unutar homogenih i heterogenih skupina učenika te potiče na promišljanje o individualiziranom pristupu i diferencijaciji.

2. Planiranje stranog jezika kao nastavnog predmeta

Promjene u statusu predmeta posljednjih dvadesetak godina utječu na metodologiju planiranja. Za razliku od tradicionalnog pristupa, koje je bilo usmjereno na obrazovne sadržaje, kognitivne procese i manje-više reproduktivno znanje iz pojedinih područja, danas se cijeli nastavni proces usmjerava na učenika i njegovo stjecanje kompetencija. Planiranje se danas smatra i jednom od važnih kompetencija nastavnika stranog jezika, što se navodi u dokumentima koji su rezultat međunarodnih projekata i istraživanja kao što su primjerice *Europski portfolio za studente jezika* (engl. *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, skraćeno EPOSTL) (Newby i sur. 2007), TEMPUS-projektu: *Kompetencije učitelja i nastavnika stranog jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj* (Radišić i sur. 2003), u literaturi iz opće pedagogije (Meyer 2003) te u znanstveno-stručnoj literaturi iz područja poučavanja engleskog i njemačkog kao stranih jezika (npr. Bimmel i sur. 2003, Harmer 2007, Heyd 1991, Richards i Lockhart 1996, Scrivener 2011, Wicke 2010, Woodward 2009).

Planiranje nastave (engl. *lesson planning*, njem. *Unterrichtsplanung*) promišljanje je unaprijed o tijeku poučavanja nizova nastavnih cjelina i svake pojedine nastavne jedinice, odnosno nastavnog sata. Planiranje nastave stranog jezika kao predmeta u formalnom okružju zemlje u kojoj se određeni jezik ne rabi kao osnovno sredstvo komunikacije uključuje aktiviranje svih lingvističkih, didaktičko-metodičkih, socijalnih, pedagoških i psiholoških znanja, vještina i vrijednosti koje nastavnik posjeduje. Nastavnik postavlja osnovna didaktička pitanja o tome što, kada, zašto, kako i pomoću čega će se poučavati i učiti. Na početku treba imati pregled cijelog ciklusa, tj. nastavne godine da bi se moglo od godišnjeg izvedbenog kurikula doći do jednog nastavnog sata. Nijedan nastavni sat nije zaseban i izdvojen od ostalih jer je povezan jezičnom i tematskom progresijom. Pripremanje za nastavu proces je uzimanja u obzir jezičnih sadržaja te općih i pojedinačnih odgojno-obrazovnih ishoda koje propisuje vlada i nadležno ministarstvo, odnosno tvorci odgojno-obrazovne politike s jedne strane i profila učeničke skupine s druge strane. Pravilno, svrsishodno i učinkovito planiranje nastave povezano je s velikim brojem čimbenika koje nastavnik mora uzeti u obzir, a to su propisani dokumenti na nacionalnoj razini¹, vrsta institucije i profil učenika, odnosno razine znanja i sposobnosti, stilovi i stavovi učenika i slično. Osim toga, tijekom planiranja nastavnik treba promišljati o svojim stavovima i vjerovanjima, stilovima poučavanja i osobnim teorijama poučavanja, o čemu se više govori u poglavlju *Nastavnik, nastavni materijali i nastavno okružje*. Ukratko ćemo opisati proces planiranja od okvirnog prema izvedbenom, od općeg do pojedinačnog, od dugoročnog prema kratkoročnom i navesti redosljed koraka u planiranju.

1 Trenutno su aktualni predmetni kurikuli koje je izdalo Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (<https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>).

Strani jezik kao nastavni predmet planira se na temelju predviđenih okvirnih nacionalnih i predmetnih kurikula te zakonskih propisa koje donosi vlada i nadležno ministarstvo na razini cijele države. Službenim se dokumentima određuju područja kompetencija i konačni izlazni odgojno-obrazovni ishodi pojedinih ciklusa obrazovanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini te za pojedina područja srednjih strukovnih škola. Strani se jezik ubraja u jezično-komunikacijsko područje, a konačni su obrazovni ishodi poučavanja: ostvarivanje određene razine komunikacijske jezične kompetencije slijedno pojedinoj odgojno-obrazovnoj razini (osnovna ili srednja škola) koja učenicima omogućuje samostalnu, svrsishodnu i učinkovitu komunikaciju s izvornim ili neizvornim govornicima u zemlji jezika cilja ili izvan nje, zatim poticanje na cjelokupni jezični razvoj i nastavak cjeloživotnog učenja uz poznavanje elemenata kulture i civilizacije zemalja jezika cilja. Nacionalni okvirni kurikulum i pojedini predmetni kurikuli na državnoj razini propisuju godišnji broj sati iz predmeta strani jezik te donose prijedloge predviđenih odgojno-obrazovnih ishoda i sadržaje za nastavni predmet strani jezik iz područja vokabulara, jezičnih struktura, četiriju jezičnih vještina, elemenata kulture i civilizacije itd. u svrhu razvijanja komunikacijske kompetencije, međukulturne kompetencije te postizanja samostalnosti u ovladavanju jezikom za osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu obrazovanja te vrstu srednjoškolskog obrazovanja. Nastavnici stranih jezika trebaju biti dobro upoznati sa svim važećim dokumentima jer je to ishodišna točka njihova planiranja.

U praksi se radi o planiranju na godišnjoj, mjesečnoj te na dnevnoj razini. Prije početka nastavne godine nastavnici izrađuju svoje izvedbene programe. U novije vrijeme govorimo o godišnjem izvedbenom kurikulumu (skraćeno GIK), koji se izrađuje za svaki razred i svaki mjesec u nastavnoj godini. Taj dokument treba sadržavati odgojno-obrazovne ishode, predložene ili odabrane teme, međupredmetne poveznice, jezične sadržaje i broj nastavnih sati koji se predviđa za ostvarivanje određenih sadržaja. Prvih nekoliko sati na početku godine i na početku drugog polugodišta može se ostaviti za uvod u predmet ili za ponavljanje gradiva iz prethodnog razreda/polugodišta, a posljednjih nekoliko sati za završno ponavljanje svladanog gradiva. Aktualni predmetni kurikuli za pojedini strani jezik (engleski, njemački, talijanski i francuski) donose i prijedlog elemenata vrednovanja navodeći sljedeće jezične vještine: slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, govorenje i pisanje, kao i posredovanje u završnim razredima srednjih škola (nastavak učenja jezika). Pojedini elementi ovise o razvojnoj dobi učenika i stoga se na primjer navode govorenje i slušanje u prvom i drugom razredu osnovne škole, dok se čitanje i pisanje kao elementi vrednovanja pojavljuju od trećeg i četvrtog razreda nadalje. Predviđeno je da se leksičke i gramatičke strukture ocjenjuju integrirano jer su kriterij ostvarenosti ishoda za djelatnost u domeni koja se odnosi na komunikacijsku jezičnu kompetenciju. Predmetni kurikuli također sadrže jasno opisane razine postignuća na razini usvojenosti „dobar” na kraju određenog razreda. Tijekom procesa planiranja nastavnik donosi brojne odluke. Richards i Lockhart (1996) govore o trima vrstama odluka koje donose nastavnici: odluke o planiranju, odluke o interakciji i odluke o vrednovanju.

Ako se u određenom predmetu planira formativno i sumativno vrednovanje, dobro je unaprijed okvirno vremenski odrediti kada bi to bilo radi osiguravanja transparentnosti. Posljednjih su se desetak godina termini kraćih pisanih provjera od oko 15 – 20 minuta (kontrolni zadaci, kvizovi znanja i sl.) i dužih pisanih provjera (polugodišnji ili godišnji ispiti, vođeni ili poluvođeni sastavi, eseji i sl.) planirali unaprijed u sklopu godišnjeg plana i programa te objavljivali u posebnom vremeniku provjere za svaki razred. Vrijeme će pokazati koje će se promjene događati u određenim detaljima planiranja vrednovanja jer je odgojno-obrazovni sustav podložan poboljšanjima i prilagodbama suvremenim zahtjevima društva.

Nakon okvirnog planiranja za cijelu nastavnu godinu, slijedi detaljnije mjesečno planiranje koje nastavniku dopušta autonomiju u odabiru ili izmjeni sadržaja, metoda ili nastavnih materijala na temelju stvarne nastavne situacije u određenom razredu i stručne prosudbe u svrhu ostvarivanja glavnih obrazovnih ishoda. Cjelina u okviru koje se obrađuju određeni tematski i jezični sadržaji naziva se **nastavna cjelina** (engl. *teaching unit*, njem. *Unterrichtseinheit*). Ona obuhvaća više tematski povezanih nastavnih jedinica (nastavnih sati u trajanju od 45 ili 90 minuta). Pri planiranju treba paziti i na jezični unos da bi se osigurala progresija gramatike ili vokabulara tijekom obrade ili ponavljanja i uvježbavanja. Harmer (2007) ističe da jezik ne postoji u zrakopraznom prostoru te da potreba za uravnoteženim odabirom aktivnosti, metodičkih postupaka i društvenih oblika rada snažno utječe na planiranje jezične progresije. Danas je to uglavnom već predviđeno i razrađeno u udžbenicima, no nastavnici koji izrađuju izvedbene kurikule za koje ne postoje preporučeni udžbenici, kao što su izvannastavne aktivnosti na osnovnoškolskoj i/ili srednjoškolskoj razini ili kolegiji na sveučilišnoj razini, morat će se više brinuti o osiguravanju jezične progresije pomoću samostalno odabranih nastavnih materijala.

Godišnje, mjesečno i dnevno planiranje nastave nije puka prazna administrativna zadaća, nego prije svega putokaz samom nastavniku te eventualno i stručnoj službi, učenicima, suradnicima i roditeljima zašto, što, kada, koliko, kako i pomoću čega će se poučavati i učiti da bi se postigli predviđeni obrazovni ishodi.

3. Obrazovni ishodi u nastavi stranih jezika

Za usmjerenost hrvatskog odgojno-obrazovnog procesa prema obrazovnim ishodima danas su između ostalog zaslužne promjene i prilagodbe odgojno-obrazovnih sustava osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske razine u zemljama članicama Europske unije, kao i stvaranje europskog i državnih kvalifikacijskih okvira, uvođenje državne mature, stvaranje nacionalnog okvirnog i pojedinih predmetnih kurikula. Istraživanja pokazuju da obrazovni ishodi postaju sve važniji u izradi nacionalnih kvalifikacijskih okvira u Europi te da sve više zemalja u svojim obrazovnim sustavima pozornost pridaju priznavanju izvanškolskog i neformalnog učenja. Osim toga, obrazovni ishodi primjenjuju se kao način poticanja učinkovitosti i omogućavanja odmaka od vremenski

ograničenih programa. Prijelaz na jasniji opis učenja, utemeljen na ishodima, ima brojna teorijska uporišta u različitim modelima planiranja i promišljanjima o obrazovanju usmjerenom na obrazovne ishode u području opće pedagogije u anglosaksonskoj, američkoj i njemačkoj znanstveno-stručnoj literaturi te u Bloomovoj i revidiranoj Bloomovoj taksonomiji.

U stručnoj literaturi na hrvatskom jeziku srećemo nazive svrha, cilj, zadaća, a u novije vrijeme sve su se više uvriježili termini ishodi učenja, odgojno-obrazovni ishodi i obrazovni ishodi. U literaturi na engleskom i njemačkom jeziku nailazimo na nesuglasja u terminologiji. Tako se primjerice na njemačkom javljaju pojmovi *Lernziel*, *Grobziel*, *Feinziel* i *Lernergebnis* usporedno, ponekad i kao istoznačnice. Pri tome treba istaknuti da se kod termina *Grobziel* (glavni cilj) i *Feinziel* (posebni cilj), razlike odnose na širinu, općenitost i mjerljivost. U literaturi na engleskom jeziku mogu se pronaći termini *learning goals* koji su širi, općenitiji, teže izravno mjerljivi, *learning objectives* ili *learning aims* koji su specifičniji, određeniji. U novije vrijeme rabi se naziv *learning outcomes* za označavanje konkretnih, jasnih odgojno-obrazovnih ishoda koji su izraženi pomoću aktivnih glagola. Pod aktivnim glagolima ovdje smatramo one čija je radnja zamjetna, vidljiva ili čujna te prema tome mjerljiva.

Mnogo je važnije od samog nazivlja značenje pojma, shvaćanje definicije i pravilna primjena tijekom planiranja nastave na državnoj, regionalnoj, školskoj, godišnjoj, mjesечноj i dnevnoj razini. **Ishodi učenja ili odgojno-obrazovni ishodi** (engl. *learning outcomes*, njem. *Lernergebnisse*) označavaju sve ono što se stječe učenjem, a to su učenička postignuća u obliku kompetencija koje se prikazuju kroz znanja i vještine, te pripadajuću samostalnost i odgovornost. Vrednovana i pozitivno ocijenjena znanja i vještine (tada i njima pripadajuća samostalnost i odgovornost) nazivamo odgojno-obrazovni ishodi. Jednostavnije rečeno, sve ono što učenik na kraju nekog odgojno-obrazovnog razdoblja (nastavne godine, polugodišta, semestra, nastavnog sata) treba znati, moći, koje stavove i vrijednosti razviti, kao i što se može na određeni način procijeniti, vrednovati i pozitivno ocijeniti. Ishode možemo promatrati kao zajedničku referentnu točku za poučavanje, učenje i ocjenjivanje. Ishodi su dakle usmjereni na učenika, oni nisu iskazi koji nabrajaju ili opisuju nastavne sadržaje, ni lista onoga što nastavnik namjerava poučavati. Određivanje ishoda ima brojne prednosti za nastavnike i učenike. Nastavnicima omogućuje učinkovito planiranje i usmjeravanje na glavne koncepte te mogućnost mjerenja postignutog. Učenicima pružaju jasno sagledavanje prioriteta, bolju usredotočenost na važno, upoznavanje s onim što se vrednuje i što je minimalno potrebno da se ostvare pozitivni rezultati. Učenici mogu prema obrazovnim ishodima samostalno odrediti svoje vlastite prioritete i načine učenja.

Odgojno-obrazovni ishodi oblikuju se u novije vrijeme pomoću jednostavne rečenice u kojoj je subjekt učenik, predikat glagol u sadašnjem vremenu i trećem licu jednine uz dodatak objekta, odnosno prema „formuli”: subjekt + glagol u 3. licu jednine + objekt. Glavni ishodi na razini okvirnog plana i programa, odnosno određenog predmetnog

kurikula već su predloženi i oblikovani. Tijekom detaljnijeg svakodnevnog planiranja treba izbjegavati glagole koji opisuju nešto što ne možemo zorno uočiti, promatrati i mjeriti, npr. cijeniti, naučiti, znati, željeti itd. Potrebno je rabiti aktivne glagole da bi odgojno-obrazovni ishodi bili konkretni, jasni, ostvarivi, vidljivi i mjerljivi (npr. prepoznati, sudjelovati, izražavati vlastito mišljenje i slično). U pravilu treba rabiti jedan glagol za jedan ishod. Oblikovanje ishoda nije složeno, nego sasvim suprotno, vrlo jednostavno, a kao ilustracija za jednostavnost oblikovanja odgojno-obrazovnog ishoda vrlo često se rabi engleski akronim SMART zbog lakšeg pamćenja, kao mnemotehnika (engl. *smart* može značiti pametan, bistar, jasan). Odgojno-obrazovni ishodi trebaju biti SMART: konkretni (engl. *Specific*), mjerljivi (engl. *Measurable*), dosežni (engl. *Achievable*), svrshodni (engl. *Relevant*) i pravovremeni (engl. *Timely*). Kada ishode oblikujemo na taj način, to jest činimo ih mjerljivima, uočljivima, dosežnima i relevantnima, govorimo o operacionalizaciji odgojno-obrazovnih ishoda.

Nastavnik odmah na početku planiranja određuje obrazovne ishode, odnosno ono što će učenici na kraju određenog vremenskog okvira od jedne aktivnosti, jednog sata, tjedna, mjeseca ili cijele nastavne godine znati, moći i koje će vrijednosti pokazati. Treba izbjegavati preuske i preopširne ishode koji nisu u skladu s općim i jezičnim predznanjima učenika i njihovim mogućnostima. Treba pisati sažeto, jednostavno i jasno te odrediti razuman broj ishoda koji će se moći ostvariti. Odgojno-obrazovne ishode ne bismo trebali shvaćati kao ograničenje, nego slobodu odabira različitih putova kojima nastavnik tijekom poučavanja i učenik tijekom učenja mogu doći do cilja (Scrivener 2011).

4. Integriranje jezičnih vještina

U području teorije ovladavanja inim jezikom i glotodidaktici govori se o četirima jezičnim vještinama kojima se povijesno gledano, zbog različitih utjecaja iz područja psihologije i lingvistike, nije poklanjala uvijek ista pozornost i koje su se u teoriji nastave stranog jezika promatrale izdvojeno. Pod utjecajem razvoja komunikacijskog pristupa poučavanju nastao je krajem 20. stoljeća integrirani pristup jezičnim vještinama (engl. *integrated skills approach*), koji je usmjeren na razvoj četiri glavne vještine engleskog jezika – čitanje, pisanje, govor i slušanje – kroz metodologiju komunikacijskog poučavanja jezika. U svakodnevnom životu receptivne su vještine isprepletene s produktivnim vještinama, odnosno slušanje, čitanje, govorenje i pisanje često se međusobno nadopunjuju. U stvarnosti se dakle vještine ne javljaju izolirano, nego u obliku usmenog ili pisanog diskursa u određenim društvenim situacijama. U uobičajenim izvanučioničkim govornim interakcijama kao što su neformalni razgovori, osobe moraju moći istovremeno slušati, razumjeti i govoriti. U nastavi stranih jezika nastoje se stvoriti mogućnosti i potrebe za svrhovitu komunikaciju pomoću što autentičnijih aktivnosti i zadataka u društvenim oblicima rada. Hinkel (2006: 113) objašnjava integrirani pristup u nastavi stranih jezika na sljedeći način: „Poučavanje čitanja tipično je povezano s poučavanjem

pisanja i vokabulara, poučavanje pisanja može se lako povezati s čitanjem i gramatikom, a vještina govorenja može se povezati s poučavanjem slušanja, međukulturne pragmatike." Integrirani pristup karakterizira uporaba autentičnih jezičnih modela i primjera usmenog i pisanog diskursa te povezivanje poučavanja i učenja jezika u razredu s autentičnim zadacima iz stvarnog života, na primjer pripremanje razgovora za posao, traženje smještaja i slično. Novi gramatički obrasci uče se u kontekstu razgovora ili situacije iz stvarnog života. Uobičajena paradigma uključuje receptivne vještine za osiguravanje jezičnog unosa i kao model za produktivne vještine. Tako se slušanje rabi kao model za govorenje, a čitanje kao model za pisanje. Harmer (2007) ističe tekstove kao modele i pripremu za govor i pisanje te integrirane zadatke kao što su recimo slušanje razgovora uz bilježenje podataka, tvrdeći da je „integracija vještina glavni čimbenik u planiranju nastave. Tkanje niti različitih vještina i tema glavna je umjetnost nastavnika koji planiraju nastavne cjeline” (Harmer 2007: 267).

Kao najšire prihvaćene integrirane modele poučavanja vještina u literaturi nalazimo sljedeće pristupe: poučavanje utemeljeno na zadacima (engl. *task-based teaching*), poučavanje utemeljeno na sadržaju (engl. *content-based teaching*), poučavanje utemeljeno na projektima (engl. *project-based teaching*) te strani jezik za akademske potrebe (engl. *language for academic purposes*). Hinkel (2010) ističe i nepovoljne strane integriranog pristupa, recimo otpor u kulturama poučavanja koje teže tradicionalnom poučavanju izoliranih vještina, zahtjevnost planiranja poučavanja koje uključuje više od jedne vještine, više vremena za planiranje aktivnosti i pripremanje materijala za integrirano poučavanje. Konačno, učenici stranog jezika nemaju podjednako razvijene sve jezične vještine. Integrirani pristup poučavanju jezičnim vještinama danas je već utkan u suvremene udžbenike stranih jezika. Budući da je suvremena nastava usmjerena na razvijanje i tečnosti i točnosti jezične proizvodnje, očekuje se daljnji razvoj ovog pristupa (usp. Hinkel 2006 i 2010). Koliko je sve to značajno za pripremanje nastave? Relevantno je ako se radi prema zastarjelim udžbenicima ili ako nastavnik sam odabire ili izrađuje nastavne materijale ili predaje u jezično-sadržajno integriranoj nastavi, odnosno u integriranom učenju jezika i nastavnog sadržaja (engl. *Content and Language Integrated Learning*, skraćeno CLIL), koji je proširen uglavnom u Europi, a odnosi se na predavanje određenog predmeta, npr. povijesti ili geografije na stranom jeziku. Ovdje također treba spomenuti i predmetno područje stranog jezika za akademske potrebe na sveučilišnoj razini za koji još uvijek nema dovoljno udžbenika, posebice na ne-engleskim jezicima. Poučavanje utemeljeno na zadacima je prema Hinkel (2010) vjerojatno najraširenije prihvaćeni model integriranog poučavanja danas i često se smatra razrednom simulacijom koja je najbliža interakciji iz stvarnog života.

Harmer (2007) uz model planiranja nastavnog sata prema takozvanom „PPP-modelu”: prezentacija, praksa, proizvodnja (engl. *presentation, practice, production*), navodi i planiranje prema modelu utemeljenom na zadacima (engl. *task based lesson planning*, skraćeno *TBL*). Planiraju se sljedeće etape: etapa prije zadatka u kojoj se uvodi tema,

zatim problem i sam zadatak – obično u obliku teksta za slušanje ili čitanje, uz osiguravanje i kontrolu razumijevanja, potom etapa kruga zadatka (engl. *task cycle*) tijekom kojeg učenici samostalno u parovima ili manjim skupinama rade na zadatku, planiraju izvješće i izvješćuju ostalim skupinama rezultate svog rada, te na kraju etapa usmjerenja na jezik tijekom koje se obrađuje vokabular ili gramatika koja je bila sastavni dio teksta te raspravlja o pogreškama. Postoje i drugačije inačice u kojima se prije ciklusa rada na zadatku uvodi potrebni vokabular i jezične strukture, potom uvježbava, te nakon toga radi na zadatku i dolazi do kreativnih rješenja. Prednosti su ovog pristupa i načina planiranja pružanje mogućnosti uporabe jezika, samostalnog rada i usmjerenja na oblik i značenje. Naravno da se pri planiranju nastave treba pronaći najbolja ravnoteža između različitih pristupa. Važno je povezivanje vještina i to od analize detalja prema analizi cjelokupnog smisla diskursa i obrnuto, od predviđanja općeg smisla do analize detalja uz osvrt na društveno-kulturne sadržaje, registre, konvencije i slično. Suvremeni pristup poučavanju uzima u obzir oba procesa, takozvani procesi odozdo prema gore (engl. *bottom-up*) i odozgo prema dolje (engl. *bottom-down*), u integriranom poučavanju i učenju svih jezičnih vještina.

5. Načela i paradoks planiranja

Planiranje nastave usko je povezano s praktičnom izvedbom, odnosno planira se i zamišlja ono što i kako će se ostvarivati tijekom neposredne nastave. Svjesni smo da su planovi ponekad jedno, a stvarnost nešto sasvim drugo. Toga nastavnici unaprijed trebaju biti svjesni da bi se mogli uspješno snaći u razredu. Heyd (1991) navodi tri načela planiranja: načelo međuovisnosti (njem. *Prinzip der Interdependenz*) prema kojem su svi trenuci tijekom planiranja u međusobnom suodnosu i utječu jedan na drugi; načelo varijabilnosti (njem. *Prinzip der Variabilität*) prema kojem se plan nastavnog sata zapravo u potpunosti ostvaruje tek pod utjecajem učenika, stoga je važno unaprijed razmišljati o drugim mogućnostima, varijacijama i slobodnom prostoru te sve elastično pripremiti i voditi, te načelo mogućnosti kontrole (njem. *Prinzip der Kontrollierbarkeit*) prema kojem nastavu treba planirati i pripremati tako da se kasnije može usporediti planirano s onim što je u stvarnosti izvedeno.

Od 80-ih godina prošlog stoljeća pojavljuju se knjige koje su praktično orijentirane i pomažu nastavnicima stranog jezika u planiranju od određenog odgojno-obrazovnog ciklusa (nastavne godine) do pojedinačnog nastavnog sata. Praćenje planiranog uključuje istovremeno i praćenje svakog učenika pojedinačno i ostavljanje slobode za prilagodbu određenoj nepredviđenoj situaciji u razrednom okružju. Tako Harmer (2007) govori o paradoksu planiranja kada opisuje nastavu kao složenu interaktivnu situaciju. Taj autor smatra da je izbjegavanje planiranja nastave neodgovorno. Isto je tako nedopustivo slijepo slijediti planirano bez obraćanja pozornosti na ono što se događa u stvarnoj razrednoj situaciji s učenicima. Pripremljeni napisani planovi u obliku dnevne pripreme ne trebaju se

slijepo slijediti bez prilagodbe učenicima i određenoj situaciji, jer su „razredi dinamične okoline i nastavni je sat interaktivni događaj u kojemu ljudi reagiraju jedni s drugima i s jezikom”, a „uporaba nastavne pripreme znači voditi stalne dijaloge između onoga što smo namjeravali učiniti i onoga što se zaista događa” (Harmer 2007: 366). Bimmel i suradnici (2003) smatraju da se tijekom izvedbe ne treba ropski pridržavati napisanog, nego ostaviti prostora za učenje. Woodward (2009) također ističe da o određenim situacijama u razrednom okružju i kontaktu s učenicima ovisi koliko će se nastavnici pridržavati onog što su planirali pri zamišljanju i oblikovanju prostora, vremena i sadržaja učenja.

Paradoks planiranja dakle počiva na činjenici da se dobro isplanirana nastava u potpunosti ostvaruje tek u interakciji s učenicima, zbog čega nastavnik može donositi i određene trenutne, neplanirane, ali metodički opravdane odluke. Wicke smatra da je dobro planiranje nastave važno za učinkovitu izvedbu nastave: „Profesionalno izvedeno planiranje nastave postavlja visoke zahtjeve nastavniku koji predviđa organiziranje i tijek jednog sata, ne gubi iz vida obrazovne ishode, ponašanje nastavnika i učenika te uračunava mogućnost odstupanja od plana.” (Wicke 2010: 933) U suvremenoj odgojno-obrazovnoj paradigmi učenici su u središtu pozornosti, stoga ne treba isključivo poučavati gradivo, nego učenike.

6. Planiranje jedne nastavne jedinice

U planiranju nastave stranog jezika kao predmeta polazimo od općeg prema pojedinačnom, od dugoročnog prema kratkoročnom, od godišnjeg izvedbenog kurikula preko nastavnih cjelina do **nastavne jedinice ili nastavnog sata** (engl. *lesson*, njem. *Unterrichtsstunde*). Termin predstavlja određeno metodičko-didaktički i logički strukturirano i zaokruženo nastavno gradivo koje se obrađuje tijekom jednog nastavnog sata koji vremenski može trajati 45 minuta ili 90 minuta kada se radi o dvosat. Jedna nastavna jedinica dio je niza od nekoliko tematski ili jezičnom progresijom povezanih nastavnih cjelina koje se mogu ostvarivati u okviru redovite nastave i svim drugim oblicima odgojno-obrazovnog rada, kao što su izborna, dodatna, dopunska nastava, slobodne aktivnosti i slično.

Redoslijed koraka pri planiranju jedne nastavne jedinice (nastavnog sata) isti je kao kod dugoročnog, globalnog planiranja. Kod planiranja svakog nastavnog sata treba krenuti od učenika (što sve do tada zna i što bi trebao svladati), od prethodnog sata na koji se treba nadovezati, a potom se određuju odgojno-obrazovni ishodi. Bimmel i suradnici (2003) daju shemu od pet koraka: 1. analiza ishodišne situacije, 2. planiranje ishoda, 3. planiranje nastave, 4. izvedba nastave i 5. evaluacija nastave. Koraci pri planiranju mogu se svesti na sljedeća osnovna pitanja: Tko? (su moji učenici), Što? (trebaju naučiti, usvojiti, moći na kraju sata, odnosno što su glavni ishod i pojedini ishodi nastavnog sata i svake pojedine aktivnosti), Kada? (u kojim fazama i vremenskim okvirima), Kako? (kojim metodama), Čime? (kojim materijalima) te Kako? (kojim oblicima rada) ću to ostvariti.

Najvažniji je redoslijed prvih triju pitanja, dok redoslijed ostalih može tijekom planiranja varirati. Verbalizacija i konkretizacija procesa promišljanja i planiranja ostvaruje se pisanjem pripreve za nastavni sat.

Pisana priprava za nastavni sat (engl. *daily lesson plan*, njem. *Unterrichtsentwurf*) jest napisana didaktička artikulacija nastavnog sata. Pisana priprava osobni je dokument nastavniku koji mu pomaže pri izvedbi nastave, ali i službeni dokument onog trenutka kada ga službena osoba zatraži (ravnatelj, mentor, pedagog, savjetnik). Pisana je priprava kao didaktiko-metodički plan rada važna nastavniku jer mu omogućuje smisleno i svrhovito strukturiranje nastavnog sata, oblikovanje konkretnih zadataka, dobro vremensko raspoređivanje aktivnosti te smanjivanje rizika od zaboravljanja ili izostavljanja određenih sadržaja i aktivnosti. Nakon održane nastave, taj će dokument moći poslužiti za promišljanje o nastavi, analizu provedbe, praćenje ostvarivanja planiranog unutar godišnjeg kurikula, provjeravanje ostvarenih obrazovnih ishoda te eventualno poboljšanje bilo kojeg elementa nastavnog sata. Pomoću pisane pripreve nastavnik može usporediti realizaciju istog nastavnog sata u dvama različitim razrednim odjelima te razmisliti o prilagodbi skupini ako je to potrebno. U stvarnosti se vrlo često događa da jedna skupina učenika vrlo brzo usvoji određeno gradivo, dok drugoj treba više vremena, isto kao i kod pojedinaca. Pisana priprava može omogućiti drugim nastavnicima uvid u trajanje, metode, širinu i dubinu poučavanja i učenja te nastavne materijale. Studenti, pripravnici, pristupnici stručnom ispitu i nastavnici početnici mogu puno naučiti uvidom u pisanu pripravu mentora. Pisane pripreve kao dokumenti mogu pridonijeti boljem ostvarivanju međupredmetnih poveznica (korelacije). Osim toga, u pedagoškoj stvarnosti mogu poslužiti nastavniku koji je na zamjeni da održi nastavu koja se neće bitno razlikovati od onoga na što su učenici već navikli. Pisana priprava za nastavni sat isto tako može biti dragocjen istraživački instrument za provedbu akcijskog istraživanja, na što nas podsjeća Harmer (2007).

U profesionalnom se životu nastavnika javljaju situacije kada se treba procijeniti kvaliteta pisane pripreve. Pripravu za nastavni sat mogu procjenjivati sveučilišni nastavnici metodike tijekom obrazovanja budućih nastavnika stranog jezika, mentori tijekom školske prakse i pripravničkog staža te školski savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje tijekom postupka napredovanja u struci ili nažalost, tijekom postupka nadzora nad radom nastavnika u slučaju negativnih primjedbi na rad nastavnika. Mjerila procjene kvalitete pisane pripreve mogu se izvesti iz metodičko-didaktičkih zahtjeva planiranja nastave, onoga što priprava treba sadržavati i kako treba izgledati. Značajke su kvalitetne pripreve dobro određeni pojedinačni obrazovni ishodi koji dovode do glavnog obrazovnog ishoda cijelog nastavnog sata, dobro opisana učenička skupina, kontekstualizacija nastavnog sata (navedeno predznanje, eventualno naznačena poveznica sa sljedećim satom), a aktivnosti nastavnika i učenika tako su opisane da bi neka druga osoba mogla izvesti planirano na isti ili sličan način. Kvalitativna analiza pripreve može pokazati jesu li točno primijenjeni metodičko-didaktički principi suvremene nastave stranog jezika (glotodidaktike) (npr. faze rada na vokabularu, tehnike uvođenja vokabulara, faze razvi-

janja vještina slušanja i čitanja s razumijevanjem, komunikacijski pristup kulturoznanstvu, međukulturni pristup kulturoznanstvu, induktivni ili deduktivni pristup gramatici, integrirani pristup vještinama i sl.), odgovaraju li odabrani postupci metodičkim pristupima suvremene nastave stranog jezika, jesu li odgojno-obrazovni ishodi, sadržaji, metode, mediji i oblici rada međusobno didaktički opravdano povezani te jesu li vidljive mogućnosti individualizacije i diferencijacije. Na početku svoje profesionalne karijere nastavnici bi trebali pisati detaljnije pripreve, a one se mogu kasnije sažimati na one najosnovnije sastavnice koje će svaki nastavnik osobno odabrati, s čime se slažu i stručnjaci (usp. Bimmel i sur. 2003, Richards i Lockhart 1996, Scrivener 2011).

7. Dijelovi i sadržaj pisane pripreve za nastavnu jedinicu (nastavni sat)

Pisana priprava za jednu nastavnu jedinicu, tj. nastavni sat stranog jezika rezultat je prethodnog planiranja onoga što će pojedina skupina učenika određenih sposobnosti, jezične razine i interesa na kraju toga sata znati, moći pokazati i iskazati na stranom jeziku, jezičnih i tematskih sadržaja koji će se obrađivati, odlučivanja o metodičkim postupcima i nastavnim materijalima. Zbog posebnosti predmeta strani jezik odmah je dobro promisliti na kojem će se jeziku priprava pisati – na hrvatskom ili stranom. Studenti tijekom dvije godine diplomskog studija nastavničkog smjera rabe stručnu didaktičko-metodičku terminologiju i pripreve pišu u pravilu na stranom jeziku, tako da nastavljaju to činiti i tijekom svog svakodnevnog nastavnog posla. Sve ovisi o tome za što je priprava namijenjena i tko će ju čitati. Ako se radi o svakodnevnim pripravama koje služe nastavniku, onda mogu biti u potpunosti na stranom jeziku, no ako stručna služba škole najavi dolazak na nastavni sat i na primjer netko od promatrača ne vlada stranim jezikom koji se poučava, potrebno je načiniti kompromis i na hrvatskom jeziku napisati ono što će promatračima omogućiti praćenje nastavnog sata i čitanje pripreve. Obično se radi o glavnim podacima te eventualno opisima aktivnosti, dok se ono što se obrađuje, dakle sami jezični sadržaji pišu u izvornom obliku. Za potrebu ogleđnog nastavnog sata na stručnom se ispitu priprava piše na stranom jeziku, ako nije drugačije dogovoreno. U nastavku ćemo teksta prvo promisliti što sve treba sadržavati pisana priprava za nastavni sat i kako bi mogao izgledati obrazac pisane pripreve, zatim ćemo detaljno opisati pripravu prema dijelovima i fazama.

Priprava studenta ili pristupnika stručnom ispitu treba biti vrlo detaljna jer mentori ili povjerenstvo trebaju procijeniti kompetenciju planiranja i sastavljanja pripreve te treba biti napisana tako da pruži dovoljno obavijesti osobi koja je čita i pomoću nje prati nastavni sat. Može se reći da se priprava sastoji od dvaju glavnih dijelova, a to su opći podaci i opis tijeka jedne nastavne jedinice, odnosno jednog nastavnog sata. Prvi dio pripreve daje osnovne važne obavijesti. Na početku pripreve u općem se dijelu navode osnovni podaci, primjerice naziv škole, ime nastavnika, datum, naziv nastavne cjeline

i naziv nastavne jedinice te izvori znanja (nastavni materijali kao udžbenik, dodatna literatura). Dobro je napisati tip sata prema komponenti koja prevladava u određenoj jedinici – obrada, uvježbavanje i slično. Potrebno je navesti i o kojem se razrednom odjelu radi, a ponekad je dobro napisati i broj učenika, jer nije isto pripremati i izvoditi nastavu za pet ili 25 učenika. Ako se radi o pripravi za ogledni sat, može se navesti i o kojoj jezičnoj razini se radi, primjerice A2, početnici ili nastavljači i slično. Može pisati i koje je predviđeno predznanje (engl. *prior knowledge required*, njem. *erforderliches Vorwissen*).

Opći dio priprave svakako treba sadržavati glavni ishod za cijeli sat (engl. *the main learning outcome*, njem. *Lernergebnis der Stunde*), kao i posebne ishode sata kojima dolazimo do glavnog ishoda: obrazovni (engl. *educational learning outcomes*, njem. *kognitive Lernergebnisse*), funkcionalni ili pragmatički (engl. *functional learning outcomes*, njem. *pragmatische Lernergebnisse*) i afektivni/emocionalni (odnosno odgojni) ishodi (engl. *affective learning outcomes*, njem. *affektive/emotionale Lernergebnisse*). Trenutno važeći službeni predmetni kurikuli stranih jezika u RH sadrže prijedloge glavnih ishoda u tri glavna područja: Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna jezična kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom (*Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* 2019: 8), kao i prijedloge njihove razrade. Slijedno tome možemo reći da obrazovni ishodi obuhvaćaju jezična znanja opisana u području Komunikacijska jezična kompetencija. Funkcionalni ili pragmatički ishodi odnose se na razvijanje jezičnih vještina koje se također navode u istom području. Odgojni ishodi ističu razvijanje pozitivnih odgojnih osobina učenika koji su u vezi s temom nastavne jedinice u okviru područja Međukulturna jezična kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom iz kurikula. Pri planiranju pojedinog nastavnog sata potrebno je predložene ishode preoblikovati tako da odražavaju konkretno, jasno i mjerljivo ono što obuhvaća ta nastavna jedinica. Primjerice, ako je opći ishod u predmetnom kurikulu za 3. razred osnovne škole, treća godina učenja: „Razumije glavnu poruku kratkog i jednostavnog teksta poznate tematike pri slušanju i čitanju”, što uključuje sljedeće razrađene ishode: „neverbalno i verbalno pokazuje razumijevanje osnovne poruke teksta (odgovara na pitanja razumijevanja, pokazuje slikovnu karticu i slično)” (isto 2019: 25), glavni obrazovni ishod jedne nastavne jedinice mogao bi biti: „Učenik pokazuje razumijevanje osnovne poruke slušanog i/ili pročitanog teksta na temu prijateljstva odgovarajući usmeno na pitanja razumijevanja” i slično. Uputno je navesti literaturu i izvore znanja kojima se služe nastavnik i učenici te međupredmetne poveznice. Mogući izgled općeg dijela pisane priprave za nastavni sat engleskog jezika predložen je u tablici 1, a za nastavni sat njemačkog jezika u tablici 2. Prijedlozi obrazaca pisane priprave za nastavni sat engleskog i njemačkog jezika rezultat su dugogodišnjeg teorijskog i praktičnog rada profesora, nositelja kolegija Glotodidaktika, Metodika nastave engleskog jezika i Metodika nastave njemačkog jezika na Filozofskom fakultetu u Osijeku koji su nastojali stvoriti obrazac koji će biti jednostavan, praktičan i ekonomičan te poslužiti studentima i nastavnicima pripravnicima za polaganje stručnog ispita po završetku stažiranja. Obrazac nije službeni dokument i ne obvezuje nastavnike na primjenu.

Tablica 1. Prijedlog općeg dijela pripreve za engleski jezik

Daily lesson plan
General information:
School: _____
Class: _____
Teacher: _____
Date: _____
Literature (textbook, materials): _____
Unit: _____
Topic of the lesson: _____
Type of the lesson: _____
The main learning outcome: _____
Educational learning outcomes: _____
Functional learning outcomes: _____
Affective learning outcomes: _____
Prior knowledge required: _____

Tablica 2. Prijedlog općeg dijela pripreve za njemački jezik

Unterrichtsentwurf
Allgemeine Angaben zur Stunde:
Schule: _____
Klasse: _____
Lehrkraft: _____
Datum: _____
Literatur (Lehrwerk, Materialien): _____
Lektion: _____
Thema der Stunde: _____
Studentyp: _____
Lernergebnis der Stunde: _____
Kognitive Lernergebnisse: _____
Pragmatische Lernergebnisse: _____
Affektive/emotionale Lernergebnisse: _____
Erforderliches Vorwissen: _____

Drugi dio obrasca pisane pripreve odnosi se na opis **tijeka nastavnog sata** (engl. *lesson procedure*, njem. *Verlauf der Stunde*). On bi trebao sadržavati sljedeće: vrijeme, tj. redoslijed i trajanje aktivnosti, odgojno-obrazovne ishode svake aktivnosti, aktivnosti učenika i učitelja (opis onoga što se događa), metodičke postupke, nastavne materijale, društvene oblike rada, a može se dodati i didaktički komentar, prema preporukama koje nalazimo u stručnoj literaturi (npr. Bimmel i sur. 2003, Harmer 2007, Heyd 1991, Meyer 2018, Scrivener 2011). Navedena literatura prikazuje opis tijeka nastavnog sata u obliku tablice koja se sastoji od nekoliko okomitih stupaca u koje se upisuju ranije navedeni elementi važni za nastavni sat. Prednost je takve tablice preglednost jer se jednim pogledom može usporedno pratiti kada, zašto, što, tko, kako, čime i u kojem obliku se radi, što je svakako praktično. U ovom dijelu nastavnik opisuje sve što će se događati tijekom nastavnog sata određivanjem obrazovnog ishoda svake etape i aktivnosti, primjenom određenih metodičkih postupaka u određenim društvenim oblicima rada pomoću određenih nastavnih materijala. Ovdje predlažemo jednu od mogućih tablica za opis tijeka nastavnog sata iz engleskog jezika (v. tablicu 3) i jednu od mogućih tablica za opis tijeka nastavnog sata iz njemačkog jezika (v. tablicu 4). Budući da se danas pripreve pišu na računalo, rubrike u tablicama mogu se po potrebi proširiti, suziti, dodati ili izbrisati te se može prilagoditi i usmjerenje stranice iz okomitog u vodoravno. Predloženi redoslijed vodoravnih rubrika odgovara glavnim dijelovima nastavnog sata, a okomitih stupaca redoslijedu koraka u planiranju od najvažnijeg s lijeve strane, do nešto manje važnog s desne strane, odnosno od planiranih ishoda do nastavnih materijala. Više riječi o redoslijedu i sadržaju rubrika bit će kasnije u ovom poglavlju.

Tablica 3. Prijedlog tablice za opis tijeka nastavnog sata iz engleskog jezika

1. Introduction						
<i>Lesson stages/ Timing</i>	<i>Learning outcomes</i>	<i>Procedure (short description of activities)</i>	<i>Methods and techniques</i>	<i>Classroom organization (social forms)</i>	<i>Teaching aids/ materials</i>	<i>Didactic comment</i>
1)....(...min)						
2)....(...min)	2. Main part					
<i>(e.g. introduction, motivation, presentation, practice, production,...)</i>	<i>Learning outcomes</i>	<i>Procedure (short description of activities)</i>	<i>Methods and techniques</i>	<i>Classroom organization (social forms)</i>	<i>Teaching aids/ materials</i>	<i>Didactic comment</i>
	3. Closure					
	<i>Learning outcomes</i>	<i>Procedure (short description of activities)</i>	<i>Methods and techniques</i>	<i>Classroom organization (social forms)</i>	<i>Teaching aids/ materials</i>	<i>Didactic comment</i>
<i>Blackboard organization:</i>						
<i>Additional activities:</i>						
<i>Homework:</i>						

Tablica 4. Prijedlog tablice za opis tijeka nastavnog sata iz njemačkog jezika

1. Einleitung						
<i>Phasen der Stoffbearbeitung /Zeit</i>	<i>Lernergebnisse</i>	<i>Aktivitäten der Schüler/der LehrerInnen</i>	<i>Methoden und Verfahren</i>	<i>Sozialformen</i>	<i>Materialien /Medien</i>	<i>Didaktischer Kommentar</i>
1)....(...Min)						
2)....(...Min)	2. Hauptteil					
<i>(z. B. Einstieg, Motivation, Vorentlastung, Darstellung des neuen Materials, Erarbeitung, Einübung...)</i>	<i>Lernergebnisse</i>	<i>Aktivitäten der Schüler/der LehrerInnen</i>	<i>Methoden und Verfahren</i>	<i>Sozialformen</i>	<i>Materialien /Medien</i>	<i>Didaktischer Kommentar</i>
	3. Schlussteil					
	<i>Lernergebnisse</i>	<i>Aktivitäten der Schüler/der LehrerInnen</i>	<i>Methoden und Verfahren</i>	<i>Sozialformen</i>	<i>Materialien /Medien</i>	<i>Didaktischer Kommentar</i>
<i>Tafelplan:</i>						
<i>Zusätzliche Aktivitäten:</i>						
<i>ev. Hausaufgabe:</i>						

Nakon opisa tijeka nastavnog sata trebalo bi dodati nešto za brže učenike te možda zadatke za one učenike koji trebaju dodatnu vježbu ili čak zabavne zadatke koji ili sumiraju ili predstavljaju primjenu naučenog. Treba predvidjeti zadatke ili različite inačice određenog zadatka prema tipu zadatka, zahtjevnosti ili načinu rješavanja (recimo jedan zadatak na više načina: učenici trebaju na određenu temu koja se obrađivala nešto opisati, načiniti dijalog, napisati kratki sastavak, riješiti zagonetku, sami istražiti, ilustrirati i slično), što je važno za pristup koji počiva na individualizaciji i diferencijaciji, o čemu će biti kasnije govora.

Ranije se govorilo o paradoksu planiranja i potrebi da se nastavnik tijekom planiranja pripremi na neplanirane situacije, od onih vezanih za vrijeme do onih vezanih za učenike. Primjerice, učenici mogu zakasnuti na sat zbog nekih opravdanih razloga ili nastava može zbog nekih događanja biti vremenski skraćena. Na početku i na kraju sata učenici

i nastavnik zbog nekih stvarnih nepredviđenih životnih situacija mogu se duže zadržati u neformalnom razgovoru. Može se dogoditi da učenici sporije svladavaju gradivo ili da ga neočekivano brzo svladaju i tako otvore mogućnost da nastavni sat završi desetak minuta ranije od planiranog prema nastavnoj pripravi. Ako u bilo kojem trenutku treba skrenuti od planiranog puta, nastavnik će imati već pripremljene alternativne mogućnosti. Ovaj rezervni plan daje dodatnu sigurnost i učenicima i nastavniku.

Na kraju pripreme može se napisati i što je planirano za domaću zadaću, ako se nastavnik za to odluči. Valja napomenuti da nastavni sat stranog jezika ne treba nužno završavati zadavanjem domaće zadaće te da odluka o domaćoj zadaći treba biti unaprijed sustavno promišljena da bi zaista bila svrhovita. Dobro je isto tako navesti vrlo kratko i ono što slijedi na sljedećem satu. Ako se u bilo kojemu trenutku planira rabiti pametna, bijela ili obična školska ploča, dobro je nacrtati plan ploče koji će nastavniku pomoći kao vizualni organizator. Svakoj se pripravi, posebno onoj za ogleadne sate, trebaju priložiti svi dodatni nastavni materijali ako se rabe u nastavi (radni listići, popis mrežnih alata, aplikacija ili mrežnih stranica te kratki pregled prezentacije ako se rabila na satu). Dobar je savjet dati nekome pripravu na čitanje i potom razgovarati o tome na koji je način osoba tijekom čitanja zamislila tijekom nastavnog sata. Tako se dobiva objektivna perspektiva. Slijedi detaljnija razrada dijelova, etapa i pojedinih elemenata pripreme.

Svaki se nastavni sat stranog jezika sastoji od triju glavnih dijelova: uvoda, glavnog dijela i završnog dijela, koji se sastoje od jedne ili više etapa. **Etapa nastavnog sata** odnosi se na dio vremena zajedničkih aktivnosti nastavnika i učenika tijekom jedne nastavne jedinice (jednog nastavnog sata). Didaktičke etape nastavnog sata jesu: uvod, obrada novog nastavnog sadržaja, uvježbavanje, ponavljanje, primjena i provjeravanje. Na primjer, uvodni se dio može sastojati od uvodne motivacije, ponavljanja prethodnog gradiva i najave teme. Uvodni dio ne bi trebao trajati više od desetak minuta, glavni dio oko dvadeset do dvadesetpet minuta i završni dio dvadesetak minuta. Svaka etapa može imati više podetapa (podfaza): motivacija za temu, uvod u temu, aktiviranje predznanja, uvježbavanje, ponavljanje i slično. Određivanjem pravilnog trajanja i sadržaja etapa nastavnog sata učenike postupno uvodimo, motiviramo, sigurno vodimo i usmjeravamo prema zaključku ili sažimanju. Uvodni i završni dio nastavnog sata trebaju biti znatno kraći od glavnog dijela, negdje oko 10 minuta. U stvarnosti nastavni sati rijetko traju točno toliko koliko je to propisano ili određeno (u Hrvatskoj jedan školski sat traje 45 minuta), zato je možda bolje planirati za kraći period (35 do 40 minuta) uz jednu do tri dodatne aktivnosti.

Ukratko možemo reći da je artikulacija nastavnog sata zamišljeni i opisani način ostvarivanja obrazovnih ishoda pomoću slijeda svrhovitih i logički međusobno povezanih aktivnosti učenika i nastavnika, obično u jednom nastavnom satu, pomoću prigodnih i primjereno odabranih metodičkih postupaka, oblika rada i nastavnih materijala u određenom odgojno-obrazovnom kontekstu. Kada govorimo o redoslijedu etapa i prijelaza iz jedne etape ili podetape u drugu tijekom nastave, nastavnik može skrenuti

učenicima pozornost da se nešto završilo i naznačiti da se kreće na nešto drugo, npr. jednostavno sumirati, pričekati nekoliko sekundi i nastaviti napomenom da se ide dalje i tako im omogućiti da mentalno zaključuje jednu logičku cjelinu i pripreme se za drugu. Takve se situacije neprekidno događaju u svakodnevnoj neformalnoj komunikaciji, kada kažemo: „To je to, sada nešto novo/drugo”, stoga se ne trebaju izbjegavati u nastavi. Dapače, u formalnom okružju nastave stranog jezika nastavnik može rabiti fraze na stranom jeziku koje označavaju prijelaze iz aktivnosti u aktivnost ili s teme na temu. Naglasili bismo potrebu da za vrijeme pripremanja nastave treba promisliti koje će fraze nastavnik rabiti, kako će ispravno na stranom jeziku reći učenicima da otvore udžbenik na određenoj stranici, pitati što je na fotografiji i slično. I konačno, tijekom pripremanja i izvedbe nastavnog sata ne treba žuriti, nego dati učenicima vremena za razmišljanje, kognitivnu i emocionalnu obradu jezičnog unosa i jezičnih sadržaja, dati im vremena za učenje i promišljanje.

Redoslijed etapa i podetapa nastavnog sata stranog jezika ovisi o tome koji se jezični sadržaji i koje vještine na satu tematiziraju. Primjerice, kod rada na pisanom ili slušanom tekstu može biti više faza koje progresivno i smisljeno povezano trebaju slijediti jedna drugu. Jedan od mogućih nizova aktivnosti opisuje Harmer (2007) na primjeru lekcije o svemirskoj postaji: 1. dogovaranje o tome koje će predmete učenici ponijeti sa sobom u svemir, 2. predviđanje sadržaja na temelju naslova i čitanje o svemirskoj postaji, 3. čitanje radi provjeravanja pretpostavki i ponovno detaljno čitanje, 4. određivanja kraja priči, 5. sastavljanje rečenica o odlukama osoba iz teksta i osobnim odlukama, 6. zajedničko raspravljanje te 7. intervjuiranje za posao članova posade svemirske postaje) (usp. Harmer 2007: 370).

U nastavku navodimo sadržaje pojedinih okomitih stupaca pisane priprave (v. tablice 3 i 4). O obrazovnim smo ishodima dovoljno detaljno govorili na početku ovog poglavlja, tako da ćemo prijeći na aktivnosti nastavnika i učenika tijekom nastave.

U nastavi stranih jezika **aktivnosti** (engl. *activities*, njem. *Aktivitäten*) se odnose na ono što nastavnik i učenici čine tijekom nastave. One imaju važnu ulogu jer pomoću njih nastavnici osiguravaju jezični unos u razrednom okružju, mogu pridonijeti stvaranju autentičnosti u kontroliranoj sredini i utječu na manje-više spontanu uporabu jezika. Aktivnosti motiviraju, mogu zainteresirati učenike za temu i omogućiti im jezičnu uporabu u usmenom ili pisanom izričaju, a treba ih odabrati tako da na najbolji i najučinkovitiji način dovedu do određenog odgojno-obrazovnog ishoda. U obrascu priprave, u stupcu koji se odnosi na nastavne aktivnosti opisuju se ukratko aktivnosti učenika i nastavnika koje su planirane za izvedbu na satu. Postavljamo osnovna dva pitanja: Koja je svrha aktivnosti, odnosno odgojno-obrazovni ishod? te Što čine učenici? Svaka aktivnost mora biti svrhovita. Nastavne aktivnosti trebaju biti usmjerene na učenika, po mogućnosti usmjerene na učenje svim osjetilima, takve da pruže jezični unos, motiviraju, potaknu na učenje i naravno usmjere na komunikaciju. Učenicima treba pružiti mogućnost učenja na različite načine. Tijekom nastavnog sata potrebno je promišljati i

o izmjeni aktivnosti koje pokreću i onih koje smiruju. U stručnoj literaturi na engleskom jeziku nalazimo na termine *warm-up* i *cool-down activities*. Isto tako potrebno je promišljati o učeničkim interesima, uzrastu i ostalim značajkama učeničke skupine. Primjerice, odabir aktivnosti za gimnazijalce koji se pripremaju za državnu maturu neće biti isti kao za šestogodišnjake. Učenici mlađeg uzrasta ne mogu se lako usredotočiti na aktivnosti koje traju dulje od 10 do 15 minuta, stoga je potrebno planirati različite aktivnosti uz čestu promjenu metoda, oblika rada i materijala. Promišljanje o ustroju i sadržaju nastavnog sata uključuje svakako i procjenu trajanja određene aktivnosti. Nastavnikove kompetencije i poznavanje učeničke skupine ključne su za odabir primjerene aktivnosti ili prilagodbu inačice aktivnosti da bi se omogućilo učinkovito učenje u ugodnom radnom okruženju. Aktivnosti trebaju logički slijediti jedna drugu i voditi do ostvarivanja određenih ishoda i glavnog ishoda nastavnog sata. Slijed aktivnosti ovisi i o vještinama koje se poučavaju. Tako nećemo planirati isti slijed aktivnosti kod rada na vokabularu ili gramatici, kod razvijanja receptivnih ili produktivnih vještina. Više o tome govori se u pojedinim tematskim poglavljima.

Jedan je od elemenata pripreme metoda. U općoj pedagoškoj i glotodidaktičkoj literaturi na hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku postoje prijevori oko nazivlja i značenja termina **metoda** (engl. *method*, njem. *Methode*) i **metodički postupak** (engl. *technique*, njem. *Verfahren*). Ovdje ističemo da se u području glotodidaktike također govori o metodi u smislu pristupa poučavanju, kao što su gramatičko-prijevodna, audiovizualna i slično. Nastavne metode strukturiraju nastavni proces u vremenski određene etape (faze), mogu se primijeniti na više sadržaja i sadržavaju ritualizirane elemente te određuju načine međusobne komunikacije i interakcije između nastavnika i učenika te učenika međusobno u svrhu postizanja odgojno-obrazovnih ishoda. U nastavi stranih jezika rabe se različite nastavne metode ili metode rada koje mogu biti verbalne i neverbalne, kao što su primjerice metoda usmenog izlaganja, razgovora, čitanja i rada na tekstu, slušanja s razumijevanjem, metoda pisanja, metoda rada s vizualnim izvorima, metoda demonstracije, metoda crtanja, metoda praktičnih radova i slično. Metodički postupak jedan je ili više manjih, detaljnije razrađenih dijelova metode. Danas postoji obilje zanimljivih i motivirajućih metodičkih postupaka koji se mogu rabiti u nastavi stranih jezika za ovladavanje jezikom te za postizanje samostalnosti i samopouzdanja, kao što su: oluja ideja, snježna gruda, piramida, razgovor u dvostrukom krugu, razgledavanje galerije, misaona mapa, razmisli – podijeli u parovima – podijeli sa svima, skupinska slagalica, „kafić” ili rotirajuće skupine, stručne skupine, „znam – želim znati – naučio sam”, igra uloga, različite jezične igre i slično. U suvremenoj nastavi stranih jezika ističu se oni metodički postupci koji potiču suradničko učenje, kao što je primjerice suradničko čitanje, tijekom kojeg dva učenika čitaju dva različita teksta te međusobnim razgovorom prenose jedan drugome sadržaje svladavajući oba teksta zajedničkim radom.

U nastojanju da se u razrednoj situaciji stvori jezično okruženje uz približavanje kulture zemlje jezika cilja, odnosno stvori potreba i mogućnost komuniciranja na stranom

jeziku te omogući učenicima ovladavanje jezikom i sadržajima, nastavnici rabe različite **društvene oblike rada** (engl. *classroom organization / social forms*, njem. *Sozialformen*). Društveni oblici rada predstavljaju odnose između nastavnika i učenika te učenika međusobno te su zbog svoje važnosti također jedan od elemenata pisane pripreve. Osnovni oblici jesu: čelni ili frontalni (engl. *frontal work*, njem. *Frontalunterricht*), individualni rad (engl. *individual work*, njem. *Einzelarbeit/individuelle Arbeit*) rad u paru (engl. *pair work*, njem. *Partnerarbeit/Arbeit in Paaren*), skupinski rad (engl. *group work*, njem. *Gruppenarbeit*). Oblike rada odabiremo na temelju ishoda, aktivnosti i metodičkih postupaka. Svaki od oblika ima svoje prednosti i nedostatke. Čelni rad nije dobar ako prevladava u nastavi, ali ga se ne smije sasvim isključiti. U nastavi stranih jezika on omogućuje pružanje istovremenog modificiranog jezičnog unosa kroz kratka nastavnikova predavanja ili učeničke prezentacije itd. Isto tako pruža nastavniku mogućnost kontrole jezičnog ostvaraja (engl. *output*) svih učenika istovremeno. Rad u parovima može smanjiti strah od stranog jezika jer omogućuje učenicima da se s vršnjacima pripreme za usmeno ili pisano izlaganje ili provjere rezultate neke vježbe i slično. Osim toga, rad u parovima te manjim ili većim skupinama omogućuje komunikaciju na stranom jeziku, ili na materinskom o stranom jeziku ili određenoj temi. Tijekom nastave stranog jezika uvijek se nakon nekog zadatka koji učenici rješavaju individualno može ponuditi da učenici kratko provjere, usporede i rasprave rješenja u parovima. Na taj se način osnažuje samopouzdanje učenika, smanjuje strah od govora na stranom jeziku i od stranog jezika općenito, usredotočuje na određene jezične sadržaje i slično. Rad u parovima i skupinama navikava učenike na međusobnu suradnju. Nastavnik može inzistirati na uporabi stranog jezika tijekom rada u parovima ili u skupinama ako je za izvršenje zadatka važna govorna interakcija na stranom jeziku, no ako je važniji rezultat skupinskog rada koji će trebati biti isključivo na stranom jeziku, recimo prikaz ili izvješćivanje o rezultatima nekog projekta ili problema, tada nastavnik ne treba inzistirati na isključivoj uporabi stranog jezika tijekom skupinskog rada. U svakom slučaju, izmjena oblika rada koji smisleno odgovaraju nastavnim aktivnostima osigurava i održava dinamiku procesa poučavanja i učenja.

Sljedeći podatak koji upisujemo u pripravu jesu **nastavna sredstva (materijali) i pomagala** (engl. *teaching materials and teaching aids*, njem. *Materialien und Medien*). Oni se smatraju važnim čimbenicima koji utječu na učenje i poučavanje stranog jezika u formalnim okružjima, o čemu se više govori u poglavlju *Mediji u nastavi stranih jezika*. Tijekom pripremanja za nastavu, nastavnik će odabrati ono što najbolje odgovara učenicima, zamišljenim ishodima i vremenskim okvirima da bi motivirao učenike i olakšao proces učenja.

Vrlo se često u stručnoj literaturi govori o potrebi za promišljanjem i analizom koja slijedi nakon planiranja i izvedbe nastave. Ranije smo naveli da priprema treba omogućiti nastavnicima usporedbu planiranog s onim što se događalo u stvarnoj razrednoj interakciji. Nakon zvona na kraju sata, nastavnik vrlo često pomisli: „Ovo je bio izvrstan

sat. Svakako ću ga ponoviti”, ili ponekad: „Te aktivnosti nikako nisu bile dobre. Učenici uopće nisu dobro reagirali. Moram to promijeniti.” Na tragu refleksivne didaktike samo-procjenju sata nastavnik može vrlo kratko upisati u **didaktički komentar** (engl. *didactic comment/note*, njem. *didaktischer Kommentar*) na kraju pripreme ili u posebni stupac (v. tablice 3 i 4). Tijekom diplomske izobrazbe nastavnika stranog jezika, studenti se potiču da zapisuju didaktičke komentare o vlastitim i promatranim nastavnim satima. Mentori i savjetnici tijekom promatranja nastave također zapisuju svoje utiske. Važno je sustavno pratiti ostvarivanje planiranog i dinamiku razreda i bilježiti uočeno da bi se naučilo iz prakse i stoga je zapisivanje u rubriku didaktičkog komentara dio refleksivnog pristupa (vlastitoj) nastavi.

8. Planiranje nastave stranog jezika uz uvažavanje različitosti

Suvremena nastava stranih jezika usmjerena je na učenika i nastoji omogućiti svima podjednaku mogućnost sudjelovanja i ostvarivanja uspješnih rezultata. Poučavanje i učenje stranih jezika danas je zasnovano na teorijama ovladavanja inim jezikom, empirijskim istraživanjima i osnovnim glotodidaktičkim načelima. Osnova je planiranja procjena jezičnih, društvenih, afektivnih i ostalih izazova u jednoj određenoj učeničkoj skupini koja se sastoji od različitih pojedinaca. Individualizacija upravo podrazumijeva nastavnikovo stručno i iskustveno razumijevanje i prihvaćanje pojedinačnih svojstava i razlika koje postoje među učenicima. Nastavnik treba prilagoditi procese poučavanja i učenja različitim sposobnostima, općim i jezičnim predznanjima, zanimanjima, tempu i stilovima učenja svojih učenika. U slučaju kada se nastava planira tako da omogući podjednako napredovanje svima uz uvažavanje razlika, govorimo o **individualizaciji** (engl. *individualisation*, njem. *Individualisierung*). Kada se učenici dijele prema sličnim već ranije navedenim obilježjima, tada govorimo o **diferencijaciji** (engl. *differentiation*, njem. *Differenzierung*). Postoji još i pojam unutarnje diferencijacije, kada se u radu heterogenih skupina promišlja o metodičkim mogućnostima koje bi omogućile svima podjednako sudjelovanje u skupinskom radu. Naime, učenici koji imaju poteškoća u učenju često se povlače u sebe tijekom skupinskog rada tako da se čini kako pasivno očekuju da drugi odrade njihov posao. Moguće je da se takvi učenici ne osjećaju jezično doraslo ostalima ili precjenjuju kompetencije ostalih učenika u skupini, stoga tijekom pripremanja nastave treba planirati određene uloge ili posebne zadatke koje će ti učenici moći dobro riješiti i tako uspješno pridonijeti cjelokupnom radu i rezultatu. Kod individualizacije i diferencijacije izuzetno je važno otkriti koje su jake strane pojedinih učenika i nadograđivati ih te osvijestiti učenicima načine na koje mogu napredovati u učenju.

Individualizacija i diferencijacija općenito su značajne u planiranju i provedbi poučavanja i učenja stranog jezika u heterogenim skupinama učenika, na što se u stručnoj literaturi na engleskom često referira kao na *mixed ability classes*, ali je posebno važna za **učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama** (engl. *students with special*

educational needs, njem. *Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen*). Učeničke koji ne svladavaju nastavne programe podjednako brzinom i učinkovitošću kao njihovi vršnjaci nazivamo učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, prema državnim pedagoškim standardima za osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Pri tome razlikujemo darovite učenike i učenike s teškoćama. Učenici s teškoćama jesu: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim i kulturnim čimbenicima. U Hrvatskoj postoje dva oblika školovanja za učenike s posebnim potrebama: potpuna integracija s individualiziranim ili prilagođenim programima te djelomična integracija. Jedna je od osnovnih pretpostavki pri izradi suvremenih nastavnih planova i programa ta da se oni pripremaju za učenike određene dobi, određene faze u psihološkom i tjelesnom razvoju, određenih predznanja i intelektualnih mogućnosti koje su manje-više podjednake. Istovremeno se uzima u obzir i činjenica da su u odgojno-obrazovnoj stvarnosti individualne razlike između pojedinih učenika velike. U suradnji sa stručnom službom škole svaki predmetni nastavnik izrađuje za svakog učenika s teškoćama individualizirani kurikulum (skraćeno IK) i s njime upoznaje roditelje i skrbnike. Sam obrazac nije propisan. Osnovna je značajka takvog kurikula njegova jedinstvenost jer ne postoje dva potpuno jednaka individualizirana kurikula, isto kao što ne postoje učenici s potpuno jednakim teškoćama. Nakon inicijalne procjene stanja koju provodi stručni tim, predmetni nastavnik može započeti izradu individualnog kurikula za učenika s teškoćama na temelju vlastite početne procjene odgojno-obrazovnih potreba, nakon čega slijedi određivanje očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda, planiranje individualiziranih postupaka, vrednovanja i prilagodbi učenja i poučavanja. Ponekad je potrebno provesti prilagodbu sadržaja učenja smanjivanjem opsega i/ili dubine određenih programskih sadržaja. Pri izradi IK-a također je izuzetno važno planirati prilagodbu vrednovanja odgojno-obrazovnih ishoda, i to: postupaka, procesa, ispitnih materijala i metoda vrednovanja. Ostvarivanje IK-a potrebno je sustavno pratiti uz suradnju s učenikom, stručnom službom škole, ostalim nastavnicima koji predaju učeniku i s njegovim roditeljima ili skrbnicima.

Individualizirani kurikulum za svakog učenika obično sadržava opći dio (uočene mogućnosti i sposobnosti učenika, kao i uočene teškoće te dugoročne i kratkoročne ciljeve i zadatke). U posebnom dijelu mogu se navesti: vrijeme (mjesec), sadržaj obrazovanja (nastavne teme i aktivnosti za učenika), očekivana razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda te didaktičko-metodički oblici rada, tj. postupci prilagodbe, oblici podrške, metode i oblici rada te izvori znanja.

U inkluzivnoj nastavi stranih jezika moguć je veliki broj metodičkih postupaka prilagodbe. Nastavnik će učenike usmjeriti na ona područja koja im više odgovaraju i pomoći im u onima koja su im problematičnija. Strani se jezik može čuti, vidjeti, pročitati, ponavljati, govoriti, pjevati, prepisati, pisati – a može se nešto pokazati pokretom, gestama ili mimikom, odnosno neverbalno reagirati na verbalni poticaj, što pokazuje da je

učenik razumio. Tako se učenicima s oštećenjem vida mogu pripremiti zvučni materijali te može osigurati više vremena za pojedine aktivnosti na satu, uvećati tekstove za čitanje i slično. Kod učenika s oštećenjem sluha nastavnik će paziti na jasno i razumljivo govorenje i blizinu učeniku, motivaciju temeljiti na iskustvu učenika i usmjeravati na pisani tekst, odnosno razvijanje vještina čitanja i pisanja. Ako se radi o učenicima s poteškoćama u govoru, nastavnik stranog jezika treba planirati više vremena za usvajanje leksičkih i gramatičkih pojmova i rabiti različite vizualne i auditivne materijale. Učeniku treba pružiti dobar govorni model obraćanjem pravilnim izgovorom, smirenijim, tišim i sporijim izričajem. Ne smije ustrajati na govorenju pred cijelim razredom ako učenik ne želi, nego se usredotočiti na uvježbavanje u parovima ili skupinama. Stručni priručnik Agencije za odgoj i obrazovanje (Palčić Strčić 2017) navodi grafičke prilagodbe, prilagodbe verbalnog i neverbalnog ponašanja nastavnika i prostorne prilagodbe te daju brojne praktične savjete kako se suočavati s pojedinačnim teškoćama u stvarnoj razrednoj situaciji uz pregled znanstveno-stručne literature i mrežnih alata. Suvremeni pristup poučavanju koji potiče uporabu svih osjetila tijekom učenja, odnosno tzv. višeosjetilno poučavanje (engl. *multisensory approach*) pomaže disleksičnim i disgrafičnim učenicima (usp. Nijakowska 2010). Iako se u navedenom priručniku navode primjeri iz nastave engleskog jezika, savjeti se mogu primijeniti i na druge strane jezike. Učenici koji su potpuno integrirani uče uglavnom jedan strani jezik kao obvezni predmet, ali mogu učiti i dva strana jezika ako im to poteškoće dopuštaju. Pravilnom prilagodbom nastave i metoda rada, učenici mogu postići odlične uspjehe iz jednog ili čak oba strana jezika.

Daroviti učenici u Hrvatskoj čine podskupinu učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Zakonski okviru u nas, kao i u većini europskih zemalja, određuju potrebu identifikacije darovitih učenika te prilagodbu kurikula u smislu individualizacije ili diferencijacije. Radi se o prilagodbi koja se tiče obima i vrste sadržaja, načina, vremena, tijeka poučavanja i fleksibilnosti poučavanja, a koja omogućuje samostalnost i stvaralaštvo te razvoj metakognicije. Prema trenutno važećim propisima i pravilnicima iz područja osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, učenicima koji su utvrđeni kao daroviti pruža se mogućnost svladavanja redovnog ili diferencijalnog nastavnog programa u razrednom odjelu, posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini ili individualno. Također postoji mogućnost završavanja osnovne škole u kraćem vremenu od propisanog, odnosno akceleracija.

Darovitost je teško jednoznačno definirati. Uvriježeno je znanstveno i neznanstveno mišljenje da darovite osobe lako postižu jako dobre rezultate, lako se uočavaju, izdvajaju svojom kreativnošću, izuzetnim osobinama i potencijalima (Čudina-Obradović 1991). Svakako trebamo biti svjesni činjenice da darovitost nije jedinstven konstrukt i da postoje različiti oblici darovitosti, što za praksu znači da treba utvrditi razliku između mogućnosti i stvarnog postignuća te pomoći svakom pojedinačno da ostvari svoje potencijale. Svakako treba istaknuti činjenicu da postoje i daroviti učenici s teškoćama, koji vrlo često u odgojno-obrazovnom sustavu ostaju neprepoznati jer pokazuju

znakove nadarenosti u određenim područjima, dok istovremeno u drugima imaju izražene teškoće. Darovitim se učenicima prema zakonskim i kurikularnim dokumentima na razini države nudi mogućnost izborne i dodatne nastave te razne izvannastavne i izvanškolske aktivnosti prema organizacijskoj mogućnosti škole, na primjer pohađanje posebnih skupina naprednih jezičara ili dramske skupine na stranom jeziku i pripreme za sudjelovanje na natjecanjima iz poznavanja stranog jezika. Što se tiče predmetnog područja stranih jezika, učenici se nakon osnovnoškolskog obrazovanja mogu odlučiti za pohađanje jezičnih gimnazija i gimnazija s programima na stranim jezicima. Pojedine srednje škole nude više od jednog stranog jezika u sklopu redovite i/ili izborne nastave ili fakultativnu nastavu za njemačku jezičnu diplomu ili međunarodno priznate diplome iz drugih stranih jezika. Danas škole organiziraju razmjene učenika, partnerstva sa školama u inozemstvu, završavanje određene godine srednje škole u inozemstvu i slično.

Nastavnici nisu obvezni izrađivati individualizirane kurikule za darovite učenike, ali ih nikako ne smiju zanemariti tijekom pripremanja i izvedbe nastave. Kaufman i Sternberg (2008: 82) ukazuju na probleme s kojima se susreću darovita djeca ako ne rade prema programima koji odgovaraju njihovim osobnim potrebama, što iz godine u godinu vodi do njihova nepovoljnog položaja. Daroviti učenici brzo i lako mogu svladati redovite programe, tako da im nastava zbog nedostatka izazova može postati dosadna. Adžić (2011) upozorava da učenici tada mogu ometanjem skretati pozornost na sebe kako bi pokazali da žele sadržaje koji su zahtjevniji i njima primjereniji. Istraživanja su pokazala da su daroviti učenici često pretjerano i neopravdano samokritični i sami sebe ograničavaju perfekcionizmom, tako da treba paziti na njihovu motivaciju. U svrhu održavanja motivacije, nastavnik bi trebao učeniku dati novo gradivo čim je učenik spreman ili izrazi želju za tim. Rad treba prilagoditi mogućnostima učenika, uskladiti s brzinom napredovanja te zanimanjima. Učeniku se može pomoći da osvijesti strategije učenja, poučavati ga složenim vještinama i dati mu materijali koji mu omogućuju napredovanje vlastitim koracima. Postojeći se program može obogatiti tako da se određeni sadržaji poučavaju šire i dublje i organiziraju oni koji su učeniku dovoljno izazovni i raznoliki da potiču više misaone procese. Učeniku se može omogućiti da uči na način na koji mu najviše odgovara. Izravno poučavanje treba zamijeniti radom na projektima, radom u malim skupinama te, ako je to moguće, organizirati rad s mentorom. Darovite je potrebno poučavati metakognitivne vještine i omogućiti im stvaralaštvo, za što treba osigurati što raznolikiji materijal, omogućiti rad na računalima i dodatnu literaturu.

Većina dijagnosticiranih darovitih pokazuju izvanredne verbalne vještine i to se ne bi smjelo zanemariti pri planiranju nastave stranog jezika. Prema Deveau (2006), nastavnici trebaju iskoristiti napredne verbalne vještine i kognitivne sposobnosti učenika za lingvističke usporedbe, stvaranje dubljeg razumijevanja procesa učenja jezika i za razumijevanje opće strukture jezika. Autor na primjeru gramatike stranog jezika predlaže da se daroviti učenici eksplicitno i izravno usmjere na lingvističke strukture i pravila radi postizanja intelektualnog razumijevanja sustava jezika. Kako bi razvili praktične jezične

vještine, treba ih poučavati komunikacijskim strategijama te potaknuti na sudjelovanje u komunikacijskim aktivnostima koje sličje stvarnim situacijama kako bi istovremeno razvili i socijalne vještine. Reid (2015) ističe osjetljivost darovitih učenika za društveno, moralno i filozofski kompleksne teme i njihovu društvenu, emocionalnu i moralnu osjetljivost te predlaže uključivanje učenika u govorne i pisane aktivnosti o izazovnim temama na stranom jeziku. Za razvijanje vještine govorenja autorica predlaže aktivnosti dovršavanja priča, pripovijedanje o vlastitim doživljajima i snovima, izmišljanje dijaloga, raspravljanje o moralnim dilemama u igrama uloga, simulacijama itd. u parovima ili skupinama. Za razvijanje vještine pisanja učenici mogu pisati vlastite priče, pjesme i slično. Dobro je organizirati projektni rad, naravno prema uzrastu, interesima i predznanju učenika. Metodički postupci poučavanja darovitih učenika trebali bi voditi učenike kroz otkrivanje, aktivno i samostalno istraživanje do stjecanja znanja i razvoja vještina kroz povezanost sa stvarnim situacijama. Autorica naglašava važnost multidisciplinarnog pristupa radi objedinjavanja kognitivnih, afektivnih, intuitivnih i tjelesnih sastavnica pomoću zadataka koji stimuliraju intelektualni potencijal učenika. U nastavi stranih jezika to se konkretno može ostvariti davanjem izazovnih, kreativnih i kompleksnih zadataka, zagonetkama, jezikolomkama, zagonetkama ili rebusima, tehnikama samostalnog učenja (posebni radni listovi, projekti, multimedija sa zanimljivim zadacima, kvizovima i slično iz područja gramatike, vokabulara, vještina čitanja i slušanja s razumijevanjem, uvježbavanja izgovora) te tehnikama dijaloga, raspravljanja i argumentiranja (usp. Reid 2005: 118). Na važnost pravilnog pristupa darovitima u nastavi upozoravaju Zrilić i Marin (2018: 97):

„...rad s darovitim učenicima je krajnje odgovoran posao, gdje učitelj svojim djelovanjem sprječava nastavak brojnih teškoća i neuspjeha na emotivnom i socijalnom polju koje djeca mogu doživjeti ako ih se u nastavi ne uključuje na adekvatan način, i ako se njihove iznadprosječne sposobnosti ignoriraju.”

Koje su etape pripremanja nastave koja uključuje individualizaciju i diferencijaciju? Polazi se od promišljanja o određenoj učeničkoj skupini, tj. razredu, o njihovim sposobnostima, interesima i predznanjima, ali se više pozornosti poklanja određivanju sličnosti i razlika između učenika te se odabire oblik individualizacije i diferencijacije. U procesu prilagodbe procesa poučavanja i učenja pojedinim učenicima ili skupinama učenika, mogu se odabrati različiti oblici i načini prilagodbe. Osvrnut ćemo se na prilagodbu koja se odnosi na zadatke, na vrijeme, na metodičke postupke i na načine izražavanja. Što se tiče zadataka, učenicima se mogu zadavati zadaci različite težine i zahtjevnosti ili izraditi različite inačice jednog zadatka, gdje učenici odabiru način izrade i način prezentacije. Ako udžbenici ne nude takve mogućnosti, nastavnici mogu izraditi radne listiće sa zadacima više razina zahtjevnosti. U pedagoškoj se praksi mogu susresti zadaci koji su označeni slovima A, B i C ili radni listići označeni različitim bojama i slično, što neizravno upućuje na različite vrste ili na različite razine zahtjevnosti (npr. A su jednostavniji, B složeniji i C najsloženiji). Kako takva primjena označenih zadataka ne bi djelovala

demotivirajuće na učenike, može im se pružiti mogućnost odabira. Trenuci kada učenici odaberu i uspješno riješe zadatak koji je puno zahtjevniji od njihove trenutne sposobnosti vrlo su motivirajući te stoga dragocjeni i učeniku i nastavniku. Kada govorimo o vremenu, učenicima koji brže svladavaju gradivo mogu se pripremiti dodatni zadaci ili materijali, a učenicima kojima treba više vremena može se osigurati dodatno vrijeme za uvježbavanje i učenje. Učenicima se mogu dati dodatne upute i objašnjenja ako je to potrebno. Kada govorimo o prilagodbi načina izražavanja, nastavnik može ponuditi usmeno ili pisano izražavanje te osigurati učeniku više vremena za pripremanje usmenog izražavanja. Budući da je jedna od ključnih kompetencija na europskoj razini naučiti kako učiti, tijekom nastave stranih jezika učenicima se može ukazati na veliki repertoar kognitivnih, metakognitivnih i socioafektivnih strategija, od čega će oni odabrati onu koja im osobno najviše odgovara. Nakon izvedbe nastave slijedi refleksija i vrednovanje nastave koje je usmjereno upravo na raščlambu načina prilagodbe. Nastavnik promišlja o tome što je najbolje pridonijelo da svi učenici, bez obzira na razlike, dobro usvoje gradivo. Osnovno je da svi postupci individualizacije i diferencijacije vode do zajedničkih obrazovnih ishoda, da su ishodi jasno određeni za svakog učenika te da se učenike potiče na samostalnost.

Pri spominjanju uvažavanja različitosti, valja istaknuti i planiranje nastave za rad s učenicima različitih uzrasta i različite kognitivne i emotivne zrelosti, koji pohađaju isti razredni odjel. Radi se o **kombiniranom razrednom odjelu** (engl. *combined grade class/multigrade class*, njem. *jahrgangskombinierte Klasse/jahrgangsgemischte Klasse/Kombiklasse*). Kombinirani razredni odjel je razredni odjel sastavljen od učenika dvaju ili više razreda, obično od 1. do 4. razreda osnovne škole, u kojem se izvodi nastava prema redovnom nastavnom programu, u jednoj učionici od strane jednog nastavnika. Moguće je ustrojiti i kombinirane razredne odjele od 1. do 8. razreda u kojima se izvodi nastava po posebnom programu koju pohađaju učenici s većim teškoćama u učenju koji su djelomično integrirani u nastavu, ali o tome u ovom poglavlju nećemo govoriti jer posebni programi ne moraju uključivati strani jezik kao predmet. Kombinirani razredni odjeli uobičajeni su u školama s malim brojem učenika, primjerice u ruralnim, planinskim krajevima, na otocima, u predgrađima i slično. Postoji više modela spajanja razreda: spajanje uzastopnih razreda (1. i 2. razred, 2. i 3. razred itd.) ili udaljenih razreda (1. i 3. razred, 2. i 4. razred), a moguće su dvorazredne, trorazredne i četverorazredne kombinacije. Svaki od modela ima svoje prednosti i nedostatke. Prednosti su prvog modela sličnost u programima, a prednost drugoga veća kognitivna i emocionalna zrelost starijih učenika koji imaju određeno predznanje. Osim toga, učenici su međusobno upućeni jedni na druge, obnavljaju svoje znanje koje postaje trajnije. Stariji učenici mogu raditi samostalnije, a ako je potrebno i pomoći mlađima. Izazovi se odnose na opsežnije pripremanje nastavnika, na znatno naporniji rad i otežane uvjete rada. Pripremanje za izvedbu nastavnog procesa treba se temeljiti na integraciji, diferencijaciji i poveznicama (korelaciji) na razini predmeta i razreda. Poveznice mogu biti unutarpredmetne i međupredmetne, tematske ili strukturalne. Poučavanje u kombiniranim razrednim odjelima

zahtijeva česte izmjene aktivnosti te izravnog i neizravnog poučavanja. Nastavnik treba promišljati o tome što rade učenici koje on u tome trenutku ne poučava izravno te kada će provjeriti što su napravili učenici koji su samostalno radili. Važno je znati da se uvijek započinje od najmlađeg uzrasta, zato što najmlađi i manje znaju, sporiji su i treba im više vremena. Nastavni sat može započeti zajedničkom aktivnošću da bi se stvorilo ugodno ozračje zajedništva, a potom se radi na gradivu za svaki pojedini razred. Tijekom nastave mora se redovito pratiti rad svih učenika: dok jedni još rade, nastavnik će provjeriti što su drugi napravili i onda se posvetiti prvima i tako dalje. Na kraju se zajednički može ponoviti što su učenici pojedinih razreda naučili.

Rad u kombiniranim razrednim odjelima važno je unaprijed planirati usporedno, tako da se zna što u svakoj etapi radi pojedini razred. Na primjer, nastavnik uvodi zajedničku temu prijateljstva, zatim svakom razredu zadaje određene zadatke: prvi razred crta najboljeg prijatelja dok drugi razred uči nove riječi, a treći razred kratko opisuje prijatelja. Zatim nastavnik provjerava što je napravio prvi razred i uvodi osnovne pojmove i fraze uvježbavajući izgovor te ostavljajući učenike da sami vježbaju dok se on posvećuje drugom razredu i provjeri urađenoga itd. Ne smije se zaboraviti na različite razine složenosti odgojno-obrazovnih ishoda: na primjer prvi razred treba samo nacrtati i reći kako se zove najbolji prijatelj, drugi razred treba reći nekoliko rečenica itd. Iako je poželjno što je češće moguće planirati tematske poveznice, to u stvarnosti neće uvijek biti moguće ostvariti zbog različite brzine usvajanja sadržaja i različitih kurikula. Učiteljica Petrović (2010) opisuje svoja praktična osobna iskustva o radu u kombiniranim razrednim odjelima te savjetuje da se aktivnosti s najmlađima mijenjaju brže od onih sa starijima te da se kod učenika razvija samostalnost i stvaralaštvo.

Budući da se strani jezik u Republici Hrvatskoj do školske 2003./2004. godine nije predavao kao redoviti predmet od 1. do 4. razreda, sveučilišni programi za izobrazbu nastavnika i programi stručnog usavršavanja još uvijek dovoljno ne pripremaju nastavnike stranog jezika za planiranje i provedbu nastave u kombiniranim razrednim odjelima. Nastavnici trebaju usko surađivati s učiteljima razredne nastave koji rade u tim odjelima te učiti suradnjom i praktičnim primjerima ili od savjetnika nadležnih za stručno usavršavanje². Pripremanje i izvedba nastave u kombiniranim razrednim odjelima vrlo je zahtjevno, ali istovremeno izuzetno metodički obogaćuje (usp. Bognar 1974).

9. Zaključak

Planiranje nastave vrlo je zahtjevan posao, a sam se nastavni sat nikako ne smije svesti na potpuno nepripremljenu improvizaciju. Pripremanje za razredni odjel prosječne

² Autorica zahvaljuje višoj savjetnici za učitelje razredne nastave iz Agencije za odgoj i obrazovanje, Podružnica Osijek, Snježani Lustig, prof. na dragocjenim savjetima o planiranju nastave u kombiniranim razrednim odjelima koje navodimo u ovome poglavlju.

veličine od 25 učenika koji se sastoji od osoba različitih mogućnosti, stilova i tipova učenja, brzina ovladavanja gradivom, razina jezičnog (pred)znanja, emocionalne i kognitivne zrelosti, kao i modela ponašanja, svakako nije jednostavno, ali se može shvatiti kao zanimljivi metodički izazov. Uobičajeni zadaci mogu se proširiti i produbiti, a učenicima dati slobode za samostalni kreativni rad ili ih uključiti u izradu materijala za nastavu. Sve se učenike može uključiti u odlučivanje o dodatnoj literaturi i oblikovanju sadržaja. Nastavnik može pitati sve učenike što ih zanima, što bi željeli obrađivati te pri tome rabiti kratke anketne upitnike, igru uloga, pisanje liste želja i slično na stranom jeziku. Takva procjena potreba (engl. *needs analysis*, njem. *Bedürfnisanalyse*) pojačava zajedništvo, jača samopouzdanje učenika i djeluje vrlo motivirajuće te razvija učenike kao osobe jer će svatko sudjelovati na svoj način. Ako se sve to barem djelomično odvija na stranom jeziku, tada se stvara i potreba za svrhovitom komunikacijom.

Literatura

- Adžić, Dalibor (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima: Kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 25(1), 171–184.
- Bimmel, Peter, Kast, Bernd i Neuner, Gerhard (2007). *Deutschunterricht planen* – NEU. Langenscheidt.
- Bognar, Ladislav (1974). Kombinirana razredna odjeljenja – nužno zlo ili pedagoška mogućnost. *Život i škola* 5–6, 216.
- Čudina-Obradović, Mira (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga.
- Deveau, Todd (2006). Strategies for gifted second language learners. *Academic Exchange Quarterly* <https://www.thefreelibrary.com/Strategies+for+gifted+second+language+learners.-a0146219165> (6. 8. 2018.).
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. izdanje). Pearson Longman.
- Heyd, Gertraude (1991). *Deutsch Lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. prerađeno i doradeno izdanje). Verlag Moritz Diesterweg.
- Hinkel, Eli (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109–131.
- Hinkel, Eli (2010). Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives. Online Publication Date: Sep 2012 http://www.elihinkel.org/downloads/integrating_the_four_skills.pdf (6. 8. 2018.).
- Kaufman, Scott Barry i Sternberg, Robert, J. (2008). Conceptions of giftedness. U Pfeiffer, Steven, I. (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices*. Plenum, 71–91 .
- Meyer, Hilbert (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. *Pädagogik*, 10(3) 36–43 . <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/schul-unter-entw/01guterunterricht.pdf> (26. 8. 2018.).
- Meyer, Hilbert (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (9. izdanje). Cornelsen Scriptor Verlag.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*.

- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Brit-Anne, Jones, Barry, Komorowska, Hanna i Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection tool for language teacher education*. ECML, Council of Europe.
- Nijakowska, Joanna (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Palčić Strčić, Iva (ur.). (2017). *Postupci prilagodbe i podrške u inkluzivnoj nastavi engleskog jezika*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Petrović, Đurdica (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu. *Život i škola*, 24(2), 267–281.
- Radišić, Mirna, Pavičić Takač, Višnja, i Bagarić, Vesna (ur.). (2003). *Competences of Primary School Foreign Language Teachers in the Republic of Croatia*. Učiteljski fakultet Osijek.
- Reid, Eva (2015). Teaching English to gifted children. U Pokrivčaková, Silvia, Babocká, Mária, Cimermanová, Ivana, Dohnalová, Šárka, Farkašová, Eva, Kováčiková, Elena, Kráľová, Zdena, Reid, Eva, Sóradoová, Daniela i Šimková, Zuzana (2015). *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers*. Constantine the Philosopher University, 115–123.
- Richards, Jack, C. i Lockhart, Charles (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Scrivener, Jim (2011). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers* (3. izdanje). Macmillan.
- Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ). Školska knjiga. (Prijevod: Valnea Bressan i Martina Horvat).
- Wicke, Rainer, E. (2010). Unterrichtsplanung. U Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Cristian, Hufeisen, Britta i Riemer, Claudia (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. De Gruyter Mouton, 933–940.
- Woodward, Tessa (2009). *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom* (11. izdanje). Cambridge University Press.
- Zrilić, Smiljana i Marin, Dinko (2018). Zakonski okvir odgoja i obrazovanja darovitih učenika u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*, 12(1), 91–104.

Kazalo pojmova

- afektivni čimbenici 10, 25, 35, 40, 49, 76, 85, 145, 148, 149, 162, 165, 180, 307, 394, 432, 478
- afektivni filter 34, 432
- analiza diskursa 36, 379, 592
- analiza pogrešaka 11, 24, 31, 419, 420, 421, 422, 423, 425, 428, 434, 437, 495
- analiza potreba 589, 590, 591, 592, 593, 596, 600, 601
- atribucije 10, 49, 113, 160, 161, 162, 163, 165
- audiolingvalna metoda 31, 87, 232, 233, 237, 257, 293, 295, 401, 558
- audiovizualna metoda 232, 233, 401
- audiovizualni nastavni materijali 181, 185, 545, 546, 615
- auditivni/auralni/slušni stil učenja 128, 131, 132, 178, 254
- auditivni nastavni materijali 181, 185, 275, 545, 643
- autentični nastavni materijali 39, 98, 186, 188, 240, 242, 324, 366, 474, 475, 496, 538, 539, 545, 548, 599
- autentičnost 183, 185, 327, 344, 387, 401, 467, 474, 475, 477, 483, 491, 496, 565, 597
- biheviorizam 31, 177, 548
- ciljni jezik 22, 23, 24, 25, 28, 31, 59, 61, 78, 106, 195, 282, 431, 520, 522, 523, 524, 526, 529, 543, 612
- crte ličnosti 40, 48, 49, 112, 164
- čimbenici 47
- čimbenici neovisni o učeniku / vanjski čimbenici 47, 251
- čimbenici ovisni o učeniku / unutarnji čimbenici 47, 49, 251
- čitanje 10, 24, 56, 60, 64, 65, 76, 77, 107, 108, 109, 111, 130, 134, 137, 172, 186, 193, 201, 204, 205, 230, 253, 259, 261, 263, 275, 333, 345, 346, 354, 355, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 374, 375, 376, 377, 379, 380, 391, 397, 406, 411, 484, 550, 564, 565, 567, 568, 569, 571, 573, 610, 612, 623, 626, 627, 628, 631, 637, 638, 639, 643
- čitanje s razumijevanjem 366, 612, 623
- deduktivni pristup 301
- (de)sugestopedija 237, 240
- detaljno čitanje 365, 371, 638
- dijagnostički ispiti 466
- dijagnostičko vrednovanje 453, 455
- diktat 77, 230, 231, 354, 401, 410, 411, 412, 462, 483, 486
- direktna metoda 87, 231, 257, 607
- diskriminacijsko slušanje 342
- dob 17, 38, 40, 48, 51, 54, 57, 59, 60, 68, 69, 83, 112, 116, 136, 193, 244, 252, 264, 286, 295, 302, 311, 324, 354, 377, 409, 436, 483, 492, 535, 550, 551, 552, 553, 557, 567, 569
- dosada 10, 114, 137, 138, 139, 165
- dramska pedagogija 240
- dril 31, 62, 138, 257, 258, 261, 296, 422
- drugi jezik 27, 39, 55, 83, 194, 202, 528
- dvojezičnost 26, 27
- eksplicitno poučavanje 56, 60, 67, 92, 93, 117, 118, 275, 280, 281, 318
- eksplicitno učenje 33, 37, 92, 93, 297, 420
- eksplicitno znanje 56, 90, 92, 420
- ekstenzivno čitanje 365
- ekstenzivno slušanje 342
- elementi kulture i civilizacije 28, 181, 184, 185, 188, 191, 317, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 367, 369, 475, 477, 538, 559, 623
- faza nakon čitanja 369, 372
- faza nakon gledanja 359
- faza poslije slušanja 347, 356
- faza prije čitanja 369
- faza prije slušanja 347, 348
- faza za vrijeme čitanja 369
- faza za vrijeme slušanja 347, 350
- fonetska abeceda 250, 251, 262
- formalno vrednovanje 454
- fosilizacija 426, 434, 457
- globalno čitanje 111, 365, 370, 371, 374
- globalno slušanje 342, 351, 354
- glotodidaktika 21, 22, 28, 29, 30, 35, 37, 40, 41, 173, 174, 176, 177, 182, 183, 184, 194, 205,

- 268, 272, 317, 318, 322, 337, 373, 521, 536, 558, 626, 630, 639, 641
- govorenje 10, 65, 76, 109, 132, 172, 205, 254, 259, 333, 335, 360, 367, 379, 380, 382, 388, 394, 397, 399, 400, 469, 486, 607, 623, 626, 627, 643
- gramatičko-prijevodna metoda 87, 98, 230, 295, 607
- implicitno učenje 37, 56, 81, 82, 92, 93, 280, 297, 420
- improvizacijsko kazalište 575, 576, 577, 578, 581
- individualne razlike / individualni čimbenici 47, 48, 50, 122, 251, 464, 508, 642
- induktivni pristup 98, 179, 231, 297, 298, 301, 302, 307, 438, 631
- ini jezik 21, 22, 40, 153, 156, 157, 426, 429, 430, 518
- instrumentalna motivacija 148, 149
- integrativna motivacija 149
- integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) 62, 239, 595, 627
- inteligencija 48, 49, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 85, 112, 131, 149, 576
- intenzivno čitanje 365
- intenzivno ili detaljno slušanje 342, 351, 354
- interakcijska hipoteza 38
- interferencija 252
- ishodi učenja (v. obrazovni ishodi) 625
- ispiti jezičnog umijeća 466
- ispiti postignuća 466
- ispiti visokog rizika 464
- ispitivanje 148, 310, 350, 421, 435, 451, 452, 453, 457, 461, 462, 467, 470, 476, 493, 494, 495
- ispravljanje pogrešaka 24, 355, 432, 434, 435, 436, 438, 441, 442, 444, 445, 446, 447
- izgovor 10, 16, 28, 55, 56, 64, 90, 131, 164, 232, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 282, 284, 346, 348, 362, 366, 383, 385, 429, 436, 492, 493, 581, 647
- izlaganje (v. izloženost) 52, 61, 62, 63, 65, 110, 161, 191, 393, 527, 581, 640
- izloženost 23, 24, 49, 56, 57, 58, 59, 69, 90, 148, 153, 163, 191, 194, 231, 252, 258, 275, 279, 293, 294, 296, 337, 426, 523, 608
- izmamljivanje 443
- jezična nadarenost 5, 40, 48, 49, 50, 73, 77, 79, 83, 84, 85, 112, 116, 149, 254
- jezična svjesnost 48, 88, 89, 90, 99
- jezične vještine 10, 76, 130, 205, 235, 241, 244, 333, 336, 351, 401, 479, 494, 557, 565, 566, 570, 593, 610, 612, 615, 623, 627, 644
- jezični ostvaraj 23, 34, 39, 335, 435
- jezični prihvata 23
- jezični unos 23, 24, 34, 39, 91, 96, 108, 151, 169, 238, 244, 275, 302, 359, 518, 524, 579, 624, 638
- jezično samopouzdanje 163, 164, 165, 365
- jezično umijeće 55, 58, 69, 209
- kinestetički/tjelesni/ motorički stil učenja 128, 135
- kognitivni stil učenja 123
- kompetencije nastavnika 169, 174, 454
- kompetencije za vrednovanje 461
- komunikacijska jezična kompetencija 209, 224
- komunikacijska kompetencija 164, 203, 205, 209, 211, 224, 227, 292, 316, 462, 505, 560, 561
- komunikacijski pristup 223, 233, 267, 317, 318, 401, 610, 631
- kreativno pisanje 77, 402, 408, 409, 566
- kriterijsko vrednovanje 455, 456
- leksički pristup 242, 243, 267
- leksik 32, 36, 54, 55, 62, 63, 64, 67, 268, 272, 385, 398, 539, 591, 594
- materinski jezik 22, 29, 66, 117, 230, 231, 237, 252, 259, 264, 274, 285, 289, 295, 303, 306, 374, 387, 389, 420, 426, 429, 506, 507, 518, 606, 607, 608, 612, 614
- međujezična pogreška 427, 428, 430
- međujezik / jezik učenika 17, 33, 34, 91, 97, 195, 221, 310, 311, 421, 423, 424, 425, 426, 428, 432, 457
- međukulturna kompetencija 5, 10, 35, 60, 89, 98, 170, 204, 206, 207, 209, 210, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 235, 239, 277, 315, 316, 317, 318, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 383, 470, 477, 504, 525, 561, 562, 568, 570, 613, 623
- međukulturni pristup 223, 234, 235, 317, 318, 560, 631
- metajezik 37, 63, 78, 94, 117, 295, 297, 303, 382, 526

- metoda 10, 11, 87, 93, 95, 98, 99, 128, 130, 131, 132, 138, 139, 140, 150, 178, 187, 201, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 244, 245, 257, 293, 295, 379, 401, 419, 421, 423, 428, 438, 452, 461, 468, 521, 563, 570, 576, 580, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 624, 639, 642, 643
- metodički postupak 639
- metodika nastave stranog jezika 29, 188, 560
- mikrovještine 337, 338, 342, 343, 347, 356, 359, 361, 362, 363, 397, 398
- mjerenje 73, 78, 81, 82, 83, 105, 109, 125, 133, 148, 452, 453, 462, 468, 625
- mногоjezičnost 21, 26, 202
- monitor 34, 427, 433
- motivacija 5, 10, 15, 25, 40, 48, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 75, 79, 85, 109, 112, 113, 115, 116, 124, 125, 137, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 177, 179, 180, 187, 190, 193, 211, 235, 237, 243, 252, 253, 254, 259, 264, 293, 307, 309, 322, 348, 349, 358, 369, 387, 388, 394, 400, 401, 408, 426, 432, 456, 478, 522, 540, 557, 558, 559, 564, 567, 568, 592, 611, 637, 643, 644
- motivacijske strategije 66, 145, 155, 161, 165
- nadgledanje 34, 67, 114, 115, 427, 478
- nastavna cjelina 318, 455, 601, 622, 624, 627, 629, 631
- nastavna jedinica 11, 406, 444, 466, 621, 622, 629, 631, 632, 637
- nastavni jezik 527, 528
- nastavni sat (v. nastavna jedinica)
- negativni prijenos 194
- nestandardizirani ispiti 465
- normativno vrednovanje 453, 465
- objektivnost 183, 185, 453, 464, 487, 489, 496
- oblici rada 96, 184, 326, 548, 631, 640, 642
- obrazovni ishodi/odgojno-obrazovni ishodi 125, 184, 187, 205, 316, 476, 479, 480, 484, 494, 535, 623, 624, 625, 626, 629, 630, 631, 632, 638
- ocjenjivanje 160, 161, 452, 453, 461, 485, 625
- opisnik 174, 223, 453, 487, 488, 489, 490
- osjetilni/perceptivni stil učenja 123, 127
- osjetljivo razdoblje 53
- ovladavanje inim jezikom (OVIJ) 25, 37, 38, 40, 53, 54, 68, 149, 150, 157, 203
- pisanje 10, 15, 64, 65, 77, 107, 108, 109, 134, 136, 137, 172, 187, 193, 204, 205, 241, 253, 263, 286, 333, 335, 336, 354, 358, 360, 367, 371, 372, 380, 382, 391, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 445, 447, 467, 469, 486, 525, 543, 550, 566, 570, 590, 610, 612, 615, 623, 626, 627, 648
- pisanje kao reprodukcija 402
- planiranje nastave 172, 374, 622, 624, 629, 646
- pogreška 97, 232, 400, 422, 428, 437, 444, 447, 472, 473, 492
- popravna povratna informacija 96, 434
- posredna metoda 233
- potpuni tjelesni odgovor 229, 237, 240, 577
- poučavanje strategija učenja 113, 117
- pouzdanost 125, 206, 470, 496
- povratni učinak 491, 496
- pozitivan prijenos 518
- pretpostavka kritičnog razdoblja 52, 68, 253
- pretpostavka o ključnim razlikama 55
- pretpostavka o usvajanju i učenju 34
- prevođenje 14, 28, 107, 112, 204, 230, 283, 373, 526, 527, 569, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616
- prijenos 24, 64, 80, 107, 117, 134, 136, 181, 194, 356, 359, 372, 381, 382, 393, 402, 413, 504, 518, 526
- primijenjena lingvistika 28, 379
- priprava za nastavni sat 630, 631
- prirodni pristup 239
- pristup 30, 33, 38, 50, 54, 55, 60, 62, 75, 83, 84, 91, 93, 95, 98, 99, 116, 117, 121, 122, 124, 127, 131, 136, 138, 139, 140, 149, 150, 151, 152, 174, 179, 180, 184, 188, 196, 223, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 256, 257, 267, 272, 276, 280, 296, 298, 301, 302, 307, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 326, 333, 344, 356, 361, 364, 375, 377, 383, 386, 387, 388, 389, 391, 401, 407, 421, 422, 438, 441, 443, 447, 456, 465, 470, 490, 514, 521, 547, 548, 551, 560, 567, 568, 569, 570, 578, 579, 582, 583, 591, 593, 594, 610, 611, 621, 626, 627, 628, 631, 636, 643
- pristup pisanju kao procesu 404, 407

- pristup pisanju kao proizvodu 404, 407
 pristup utemeljen na zadacima 241, 610
 procjenjivanje 183, 451, 452, 453, 454, 457, 458, 461, 463, 468, 474, 478, 483, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 495
 produktivne jezične vještine 353, 399
 produktivni/aktivni vokabular 273
 prvi jezik 22, 24, 27, 31, 32, 34, 57, 66, 68, 203, 270, 290, 337, 364, 399, 425, 426, 434, 437, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529
 razredbeni ispiti 466
 razredna interakcija 503, 505, 507
 razredni govor 173, 503
 razvojne pogreške 425
 receptivne jezične vještine 333
 receptivni/pasivni vokabular 272, 273, 277
 samoispravljanje 439, 440
 samoregulacija 49, 113, 114
 samoregulirano učenje 5, 40, 103, 113, 124, 202, 204, 347, 412, 457
 selektivno čitanje 365
 selektivno slušanje 342
 slobodna pisana komunikacija 403
 slušanje 10, 24, 56, 65, 77, 107, 109, 111, 131, 132, 136, 172, 185, 186, 190, 193, 204, 205, 251, 253, 255, 261, 263, 275, 307, 309, 333, 336, 337, 338, 340, 342, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 360, 361, 370, 380, 388, 391, 397, 411, 412, 550, 569, 609, 612, 623, 626, 627, 628
 sociolingvistika 29, 35, 37, 38, 57, 379
 spremnost na komunikaciju 10, 48, 49, 164, 165
 standardizirani ispiti 464
 stavovi 10, 50, 59, 68, 94, 146, 148, 162, 165, 180, 195, 211, 220, 223, 323, 478, 566, 570, 605, 622
 stilovi učenja 5, 40, 48, 49, 121, 122, 124, 127, 131, 139, 179, 253, 512
 stil poučavanja 137, 139, 164, 177, 178, 195
 strah od jezika 10, 40, 148, 159, 164, 252, 585, 586
 strani jezici za posebne namjene 7, 11, 14, 206, 336, 404, 589, 590, 591, 593, 596, 597, 598, 599, 602
 strani jezik 11, 21, 23, 25, 28, 42, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 67, 91, 96, 106, 142, 146, 153, 163, 170, 173, 177, 179, 192, 193, 195, 205, 206, 231, 232, 233, 238, 239, 240, 243, 244, 252, 256, 259, 260, 263, 264, 274, 284, 290, 294, 304, 310, 326, 328, 367, 368, 373, 375, 379, 389, 430, 459, 471, 486, 506, 522, 523, 524, 539, 558, 565, 567, 586, 589, 590, 597, 598, 607, 608, 609, 610, 612, 623, 627, 631, 643, 646, 647
 strategije čitanja 110, 111, 234, 374
 strategije govorenja 110
 strategije pisanja 110, 112
 strategije poučavanja vokabulara 280
 strategije učenja 13, 16, 33, 48, 58, 64, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 124, 163, 221, 252, 258, 259, 263, 264, 424, 432, 644
 strategije učenja gramatike 110, 111
 strategije učenja vokabulara 110
 sumativno vrednovanje 455, 458, 464, 496, 624
 suradničko učenje jezika 240, 243, 441, 576, 639
 šutljivi pristup, tihi način 235
 tečnost 67, 242, 383, 384, 386, 387, 414, 575, 581, 611
 tekstualni stil učenja 134
 teorija monitora 24
 teorija višestrukih inteligencija 74, 75, 76
 testiranje 29, 95, 96, 110, 451, 452
 točnost 64, 66, 67, 175, 216, 273, 285, 296, 310, 350, 354, 383, 384, 386, 404, 405, 406, 407, 408, 431, 446, 447, 478, 494, 611
 učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama 642
 učenja jezika u zajednici 236, 241
 učenje 5, 9, 10, 11, 14, 22, 24, 25, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 73, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 99, 103, 104, 105, 108, 110, 113, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 215, 219, 228, 231, 233, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 251, 252, 253, 254, 259, 261, 267, 268, 273, 274,

- 275, 276, 280, 286, 291, 294, 295, 296, 297,
298, 304, 305, 309, 310, 311, 316, 317, 322,
324, 326, 347, 375, 376, 378, 389, 396, 401,
408, 413, 419, 420, 421, 422, 425, 429, 431,
436, 441, 446, 449, 453, 456, 457, 463, 491,
495, 499, 507, 509, 511, 514, 519, 521, 538,
547, 548, 549, 550, 553, 555, 556, 558, 560,
563, 573, 576, 577, 590, 592, 597, 599, 605,
606, 607, 608, 609, 611, 616, 618, 621, 625,
629, 638, 639, 640, 641, 646, 649
- udžbenik 181, 182, 183, 195, 233, 236, 299, 305,
348, 445, 507, 541, 593, 632, 638
- univerzalna gramatika 32, 33, 55, 518
- unutarjezična pogreška 427, 432
- unutarnje vrednovanje 453, 454
- uranjanje 239
- usvajanje 9, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38,
52, 55, 65, 68, 85, 87, 90, 91, 92, 129, 131,
151, 162, 165, 185, 194, 231, 232, 237, 238,
239, 240, 242, 249, 250, 251, 252, 253, 254,
256, 257, 259, 264, 267, 275, 280, 442, 507,
518, 565, 566, 575, 577, 581, 582, 586, 600,
643
- valjanost 125, 463, 470, 496
- vanjsko vrednovanje 18, 454
- višejezičnost 14, 17, 21, 26, 42, 43, 86, 99, 167,
202, 222, 239, 304, 449, 520, 521, 530
- vizualni nastavni materijali 181, 539, 540
- vizualni/vidni stil učenja 128
- vjerovanja 10, 28, 40, 48, 49, 94, 112, 113, 115,
137, 145, 148, 152, 162, 165, 169, 175, 177,
180, 181, 194, 195, 219, 323, 562, 563
- vještina čitanja 60, 65, 186, 230, 233, 318, 361,
362, 363, 365, 366, 367, 368, 373, 374, 375,
376, 377, 612
- vještina govorenja 58, 81, 288, 400, 627
- vještina pisanja 397, 401
- vještina slušanja 173, 231, 233, 611, 631
- vođeno pisanje 402
- vokabular 10, 28, 30, 36, 55, 66, 67, 82, 108, 110,
129, 130, 131, 133, 135, 136, 164, 172, 180,
181, 184, 186, 187, 188, 191, 194, 196, 211,
215, 216, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237,
238, 240, 256, 260, 263, 267, 268, 269, 271,
272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280,
281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291,
296, 310, 319, 321, 344, 348, 349, 365, 366,
367, 369, 370, 376, 382, 383, 384, 388, 390,
391, 398, 399, 400, 402, 404, 408, 410, 412,
426, 430, 432, 473, 477, 480, 493, 494, 522,
523, 525, 538, 540, 543, 545, 546, 551, 553,
561, 566, 568, 581, 590, 593, 601, 607, 610,
611, 612, 613, 623, 624, 627, 628, 630, 645
- vršnjačko/suradničko ispravljanje 439, 440, 441,
442, 445
- vršnjačko/suradničko vrednovanje 439, 456, 457,
465, 492

Index

- accuracy 216, 384
- achievement tests 466
- acquisition 24
- acquisition/learning hypothesis 34
- affective filter 34, 432
- age 51, 83
- applied linguistics 28, 50, 227, 529
- approach 60, 62, 86, 93, 179, 229, 265, 301, 313, 396, 404, 438, 449, 497, 529, 603, 626, 643
- assessment 207, 225, 226, 439, 448, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 461, 462, 497, 498, 499, 500
- assessment literacy 461, 498, 499
- attitudes 69, 71, 162, 166, 167, 180, 197, 414, 530
- attributions 162
- Audio-Lingual Method 232
- Audio-Visual Method 232
- audiovisual teaching materials 185
- auditive teaching materials 185
- aural/auditory learning styles 128
- authenticity 496
- authentic teaching materials 537
- behaviorism 31
- beliefs 162, 167, 180, 196, 530
- bilingualism 26, 27
- boredom 165, 167
- civilisation/cultural studies 559
- classroom discourse 503, 515
- classroom interaction 503, 515, 516
- classroom organization/social forms 640
- cognitive learning style 123
- Communicative Approach/Communicative Language Teaching (CLT) 223, 233
- communicative competence 165, 209, 210, 226, 497, 515
- communicative language competence 209
- Community Language Learning (CLL) 236
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) 62, 239, 627
- corrective feedback 96, 100, 434
- creative writing 408
- criterion-referenced assessment 455
- Critical Period Hypothesis 52, 72
- daily lesson plan 630
- deductive approach 301
- descriptor 487
- (De)Suggestopedia 237
- detailed reading/reading for detail 365
- developmental errors 425, 518
- diagnostic assessment 455
- diagnostic tests 466
- dictation 354, 410
- Direct Method 66, 231
- discourse analysis 36, 592
- discriminative listening 342
- Drama (in) Education 575
- drill 31, 232
- elicitation 284
- error 31, 423, 424, 434, 448, 449, 515
- error analysis 31, 448, 449
- error correction 434
- explicit knowledge 69, 92, 100, 448
- explicit learning 92
- explicit teaching 92
- exposure 61, 253
- extensive listening 342
- extensive reading 365
- external assessment/evaluation 454
- first language 22, 529, 530
- fluency 383, 396, 407, 416, 439, 500
- foreign language 29, 43, 69, 70, 71, 72, 85, 86, 100, 166, 167, 168, 179, 197, 198, 265, 291, 312, 404, 415, 499, 529, 530, 531, 572, 587, 618, 649
- foreign language teaching methodology 29
- formal assessment 454
- formative assessment 456
- formative Evaluation/Beurteilung 456
- fossilization 34, 426, 449
- free writing 403
- Fundamental Difference Hypothesis 55
- global listening 342

- global reading 365
 grading/marking 453
 grammar learning strategies 110
 Grammar-Translation Method 230
 guided writing 402
 high-stakes tests 464
 Immersion 239, 246
 implicit learning 92
 individual differences 40, 48
 inductive approach 301
 input 23, 34, 43, 70, 71, 96, 100, 169, 238, 518, 520, 530
 instrumental motivation 149
 intake 23, 101
 integrative motivation 149
 intelligence 75, 86
 intensive/detailed listening 342
 intensive reading 365
 interaction hypothesis 38
 Intercultural Approach 223, 235, 572
 intercultural competence 210
 interference 31, 252, 430
 interlanguage / learner language 33
 interlingual error 428
 internal assessment/evaluation 454
 kinesthetic learning styles 135
 language anxiety 163
 language aptitude 54, 85, 86, 265
 language awareness 87, 93
 language proficiency 209, 497, 515
 language skills 333
 learner-dependent factors 47
 learner-independent factors 47
 learning 24, 34, 40, 50, 62, 69, 70, 71, 77, 86, 87, 92, 100, 101, 103, 110, 113, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 128, 131, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 154, 166, 167, 168, 180, 197, 198, 254, 265, 266, 275, 291, 313, 374, 402, 449, 455, 456, 498, 506, 511, 515, 516, 529, 530, 547, 556, 587, 595, 603, 604, 608, 610, 618, 625, 632, 633
 learning outcomes 101, 625, 632, 633
 learning strategies 103, 110, 119, 120, 198, 254, 265
 learning styles 120, 142, 198
 lesson 622, 627, 629, 630, 633, 634
 lesson planning 622, 627
 Lexical Approach 242, 246, 291
 lexis/lexicon 268
 linguistic self-confidence 163
 listening 111, 337, 342, 347, 360
 listening skill 337
 measurement 86, 265, 453
 metalanguage 37
 method 229, 569, 639
 microskills 342
 Monitor 24, 34, 427
 Monitor Model 24, 34
 mother tongue 22, 292, 529, 530
 motivation 71, 145, 149, 151, 166, 167, 168, 197, 635
 motivational strategies 155
 multilingualism 26
 Multiple Intelligences Theory 74
 Natural Approach 238, 245
 needs analysis 591, 603, 648
 negative transfer 31
 non-standardized tests 465
 norm-referenced assessment 454
 objectivity 496
 output 23, 39, 43, 640
 peer assessment 439
 peer correction 439
 personality traits 254
 phonetic alphabet 250
 placement tests 466
 plurilingualism 26
 positive transfer 31
 post-listening 347
 post-reading 369
 pre-listening 347
 pre-reading 369
 process approach to writing 404
 product approach to writing/genre/text-based approach 404
 productive/active vocabulary 273
 productive skills 333
 proficiency tests 465
 pronunciation 249, 254, 255, 265, 266, 395

- reading 111, 361, 362, 364, 365, 369, 374, 569
reading comprehension 364
reading skill 361
reading strategies 111
read/write learning style 134
receptive/passive vocabulary 272
receptive skills 333
reliability 496
reproductive writing 402
second language 22, 42, 50, 69, 70, 71, 85, 86, 99, 100, 101, 118, 141, 148, 165, 166, 167, 196, 226, 227, 265, 291, 292, 396, 414, 448, 497, 498, 499, 514, 515, 529, 617, 618, 648
second language acquisition (SLA) 42, 50, 69, 85, 86, 99, 100, 101, 118, 148, 166, 167, 498, 529, 617
selective listening 342
selective reading 365
self-correction 439
self-regulated learning 113
self-regulation 113, 120
sensitive period 53
sensory/perceptual learning styles 127
speaking 111, 379, 380, 395, 396, 497, 498, 500
speaking skill 379
speaking strategies 111
standardized tests 463, 465
strategy training 115
students with special educational needs 641
summative assessment 455
target language 22, 530
Task-based Instruction (TBI) ili Task-based Language Teaching (TBLT) 241
Task-based Learning (TBL) 241
teaching style 141, 177
teaching unit 624
technique 639
testing 86, 226, 227, 312, 395, 452, 461, 469, 497, 498, 499, 516
textbook 182, 633, 649
theory of foreign language teaching 29
The Silent Way 235
Total Physical Response (TPR) 130, 229
Transfer 31, 430, 449, 618
translation 605, 608, 616, 617, 618
Universal Grammar 32, 42, 55
validity 496, 516
visual learning styles 128
visual teaching materials 181
vocabulary 110, 119, 216, 268, 272, 273, 279, 280, 281, 291, 292, 541, 618
vocabulary learning strategies 110, 119
vocabulary teaching strategies 280
washback 496
while-listening 347
while-reading 369
willingness to communicate 164, 167
writing 112, 397, 398, 402, 403, 404, 407, 408, 414, 415, 416, 499, 500
writing skill 398
writing strategies 112

Sachregister

- affektiver Filter 432
 Alter 51
 Angewandte Linguistik 28
 Ansatz 62, 223, 229, 232, 234, 235, 238, 242
 Attributionen 162
 Audio-Lingual Method 232
 audiovisuelle Lehr- und Lernmaterialien 185
 Audiovisuelle Methode 232
 auditive Lehr- und Lernmaterialien 185
 auditiver Lernstil 131
 aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht 241
 Aussprache 249
 authentische Lehr- und Lernmaterialien 537
 Authentizität 496
 Bedürfnisanalyse 591, 648
 Behaviorismus 31
 Benoten 453
 Beurteilen/Bewerten 452
 Beurteilung durch MitschülerInnen 439
 Bewertungskompetenz 461
 Community Language Learning (CLL) 236
 Content and Language Integrated Learning (CLIL) 62, 239, 627
 deduktiver Weg 301
 (De)Suggestopädie 237
 Deskriptor 487
 detailliertes Lesen 365
 diagnostische Evaluation/Beurteilung 455
 diagnostische Tests 466
 Diktat 354, 410, 411, 486
 Direkte Methode 231
 diskriminierendes Hören 342
 Diskursanalyse 36
 Dramapädagogik 240, 575
 Drill 31
 Einstellungen 162, 180
 Einstufungstests 466
 entwicklungsbedingte Fehler 425, 518
 Erhebung 284
 Erstsprache 22
 Erwerb/Erwerben 24
 explizites Lehren 92
 explizites Wissen 92
 extensives Hören 342
 extensives Lesen 365
 externe Beurteilung/Evaluation 454
 Fachsprachen 590, 603
 Fehler 313, 423, 425, 426, 428, 429, 444, 445, 448, 518
 Fehleranalyse 31, 421, 449
 Fehlerkorrektur 434, 438, 439, 448, 449
 Flüssigkeit 383
 formative Evaluation/Beurteilung 456
 formelle Evaluation 454
 Fossilisation 426
 freie schriftliche Kommunikation 403
 Fremdsprache 69, 118, 119, 197, 198, 245, 253, 291, 292, 312, 313, 328, 329, 378, 396, 415, 449, 498, 516, 556, 572, 603, 648
 Fremdsprachendidaktik 29, 378, 415
 gelenktes Schreiben 402
 globales Hören 342
 globales Lesen 365
 Grammatiklernstrategien 110
 Grammatik-Übersetzungsmethode 230
 Hören 336, 337, 342, 351, 360
 Hörfertigkeit 337
 Hypothese der kritischen Periode 52, 253
 Hypothese qualitativer Unterschiede 55
 Immersion 239, 246
 implizites Lernen 92
 individual differences 40, 48
 individuelle Lernerunterschiede 40
 induktiver Weg 301
 Input 23, 43, 99, 101, 238, 518, 520, 530
 instrumentelle Motivation 149
 Intake 23
 integrative Motivation 149
 Intelligenz 373
 intensives/detailliertes Hören 342
 intensives/totales Lesen 365

- Interaktionshypothese 38
 Interferenz 31, 252, 430
 Interim(s)sprache/Lernersprache 33
 interkulturelle Kompetenz 210, 226
 Interkultureller Ansatz 223, 235
 interne Beurteilung/Evaluation 454
 kinästhetischer Lernstil 135
 Klassendiskurs 503
 Klasseninteraktion 503
 kognitiver Lernstil 123
 Kommunikationsbereitschaft 164
 kommunikative Kompetenz 209
 kommunikative Sprachkompetenz 209
 Kommunikativer Ansatz 62, 223, 234
 Kontakt mit der Fremdsprache 253
 kooperatives Sprachenlernen 243
 korrekatives Feedback 96, 434
 kreatives Schreiben 408
 kriteriumsorientierte/kriteriale Evaluation/
 Beurteilung 455
 Landeskunde 197, 315, 328, 329, 559, 562
 Langeweile 165, 573
 Lehrbuch 182
 Lehrstil 177
 Lernen 24, 92, 113, 119, 180, 226, 243, 245, 275,
 315, 328, 329, 374, 456, 506, 514, 515, 572
 Lernende mit besonderen pädagogischen Be-
 dürfnissen 642
 lernerexterne Faktoren 47
 Lernerergebnisse 625, 632, 633, 636
 lernerinterne Faktoren 47
 Lernfortschrittstests 466
 Lernstile 128
 Lernstrategien 103, 118, 119
 Lernstrategientraining 115
 Lesefertigkeit 361
 Lesen 362, 365, 366, 378
 Leseverstehen 364
 Lexik 268
 Lexikalischer Ansatz 242
 linguistisches Selbstvertrauen 163
 Mehrsprachigkeit 26, 313
 Messen 453
 Metasprache 37
 Methode 229, 231, 232, 233, 639
 Methodik des Fremdsprachenunterrichts 29
 Mikrokompetenzen 342
 Mitteilungswortschatz (v. produktiver/aktiver
 Wortschatz) 273
 Monitor 24, 34, 427
 Monitor-Model 24, 34
 Motivation 42, 50, 71, 145, 148, 149, 151, 166,
 167, 168, 636
 Motivationsstrategien 155
 Muttersprache 22
 Natürlicher Ansatz 238
 negativer Transfer 31
 nicht-standardisierte Tests 465
 normorientierte/bezugsgruppenorientierte
 Evaluation/Beurteilung 454
 Objektivität 496
 Output 23, 433
 Personenmerkmale 254
 Phonetisches Alphabet 251
 positiver Transfer 31
 produktive Fertigkeiten 333
 produktiver/aktiver Wortschatz 273
 Prüfen 452, 459, 498
 Reliabilität 496
 reproduzierendes Schreiben 402
 rezeptive Fertigkeiten 333
 rezeptiver/passiver Wortschatz 272
 Richtigkeit 384
 Rückkoppelungseffekt/Washback 496
 Schreiben 397, 402, 404, 407, 408, 410, 414, 415,
 515, 572
 Schreiben als Produkt 404
 Schreiben als Prozess 404
 Schreibfertigkeit 398
 Schreibstrategien 112
 Selbstkorrektur 439
 Selbstregulation 113
 selbstreguliertes Lernen 113
 selektives Hören 342
 selektives Lesen 365
 sensitive Periode 53
 sensorische/perzeptuelle Lernstile 127
 Sozialformen 636, 640

Sprachangst 163
Sprachbewusstheit 87, 100
Spracherwerbs-/Sprachlernen-Hypothese 87
Sprachfähigkeit 209
Sprachfertigkeiten 333
Sprachlerneignung 77
Sprachstandstests 465
Sprechen 380, 395, 396, 439
Sprechfertigkeit 379
Sprechstrategien 111
standardisierte Tests 463, 465
summative Evaluation/Beurteilung 455
tekstueller Lernstil 134
Testen 452, 457, 459, 498
Tests mit hohen Einsätzen 464
Theorie der multiplen 74
The Silent Way 235
Total Physical Response (TPR) 130, 229
Transfer 31, 430, 449, 618
Übersetzen 605, 617
Überzeugungen 162, 180
Universalgrammatik 32, 55
Unterrichtseinheit 624
Unterrichtsentwurf 630, 633
Unterrichtsplanung 622
Unterrichtsstunde 629
Validität 496
Verfahren 636, 639
Vermittelnde Methode 233
Verstehenswortschatz (v. passiver/rezeptiver
Wortschatz) 272
Vielsprachigkeit 26
visuelle Lehr- und Lernmaterialien 181
visueller Lernstil 128
Wortschatz 268, 272, 273
Wortschatzlehrstrategien 280
Zielsprache 22, 42
Zweisprachigkeit 26, 27
Zweitsprache 22, 198, 245, 377, 449, 649
Zweitspracherwerb 148

Knjiga sustavno i temeljito prikazuje, analizira i sintetizira najvažnije teme iz područja poučavanja i učenja stranih jezika. Zbog svog opsega i odabira tema te temeljitosti i kvalitete prikaza sadržaja knjiga predstavlja nezaobilazan priručnik svima koji se bave ili će se baviti poučavanjem stranih jezika na svim obrazovnim razinama. Hrvatska je akademska zajednica ovom knjigom dobila djelo koje značajno doprinosi razvoju ovog područja primijenjene lingvistike u Hrvatskoj.

prof. dr. sc. Blaženka Filipan-Žignić

Ova knjiga će, širokim rasponom tema i najnovijih spoznaja iz glotodiktike koje su obradili primijenjeni lingvisti s dugogodišnjim iskustvom u proučavanju nastavnog procesa, dati veliki doprinos proučavanju i razvoju glotodidaktike i obrazovanju nastavnika stranih jezika u Hrvatskoj.

prof. dr. sc. Adisa Imamović

S jedne strane oblikovana gotovo četiri desetljeća dugom tradicijom i iskustvom obrazovanja studenata stranih jezika na filološkim studijima u Osijeku, a s druge sustavnim i temeljitim znanstvenim promišljanjem i praksom urednica te autora, knjiga je *Učenje i poučavanje stranih jezika* i temelj i putokaz. Sveobuhvatan temelj (primijenjenim) jezikoslovcima zbog preglednog karaktera glotodidaktičkih teorija, pojmova i metoda, a putokaz svim „praktičarima“ koji se svakodnevno suočavaju s izazovima nastave stranih jezika.

izv. prof. dr. sc. Ana Mikić Čolić

