

DOPUNA TREĆEM BROJU

MOZAIK RADOVA IZ METODIKE I DIDAKTIKE

SANDRA STEFANOVIĆ

**NASTAVA ENGLESKOG JEZIKA NA RANOM ŠKOLSKOM UZRASTU
OD 7-10 GODINA: ZA I PROTIV**

Nastavni proces je izuzetno složen skup uzajamno povezanih aktivnosti koji karakteriše transfer znanja između predavača i učenika. Oba ova činioca predstavljaju nezaobilazne uticajne faktore uspeha ili neuspeha nastavnog procesa. Pored kvaliteta nastavnog procesa i osposobljenosti predavača, bitan faktor predstavljaju uzrast i karakteristike učenika (inteligencija, motivisanost, sklonost) kao i prilagođenost gradiva uzrastu učenika (Lightbown & Spada 1993: 33).ⁱ Otuda se vrlo često postavlja sledeće pitanje: koje je najoptimalnije vreme za početak učenja neke oblasti ili veštine; koje je optimalno vreme kada dete treba da uči da pliva; koje je, napokon, pravo vreme za učenje stranog jezika?

Najpre je potrebno analizirati najčešće navedene motive uvođenja stranog jezika u nastavu na ranom uzrastu. Jedno od osnovnih, široko rasprostranjenih uverenja je da mlađa deca bolje uče strane jezike. Razlozi koji se navode u prilog ovoj činjenici su vrlo širokog opsega, počev od onih da deca u tom periodu savlađuju i pojmove maternjeg jezika, da je to pogodan uzrast, jer je dečiji mozak fleksibilniji i lakše usvaja nove koncepte (ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 1992., http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/).ⁱⁱ U prilog ovoj teoriji navodi se čisto biloško-razvojna mapa sazrevanja ljudskog mozga. Mozak deteta se razlikuje od mozga odrasle osobe po svojoj dinamičkoj strukturi. Dvogodišnje dete ima dvostruko više sinapsa (konekcija) u mozgu od odrasle osobe. Mladi mozak ili koristi ove konekcije ili ih bespovratno gubi. Smatra se da mozak deteta poseduje delove koji su specijalizovani isključivo za procesuiranje jezika (Lightbown & Spada 1993: 43)ⁱⁱⁱ. Prema zagovornicima ranog učenja jezika, propuštanje ranog, kritičnog, perioda u učenju predstavlja nenadoknadiv propust, jer je mozak malog deteta jos uvek sposoban da koristi mehanizme koji omogućavaju

ovladavanje maternjim jezikom (Cameron 2001: 13).^{iv} Prema dr Majkl Filipisu, dekanu odeljenja za molekularnu i medicinsku farmakologiju, Medicinskog fakulteta prestižnog UCLA univerziteta, učenje i proces učenja, definišu koje će veze u dečijem mozgu da se razvijaju, a koje će nepovratno da se izgube (National Network for Early Language Learning, 1996. *Research Notes: Language Learning and the Developing Brain*, <http://www.cal.org/earlylang/front.htm>)^v. Smatra se da su deca sposobna da nauče i više jezika istovremeno. Ovo se naročito odnosi na usvajanje pravilnog izgovora. To ne znači da su ona u stanju da kompletnije vladaju jezikom koji predstavlja izuzetno složen sistem, već da su sposobnija za tipično dečiju imitaciju zvukova i glasova. Da li je ovde reč o tome da deca bolje uče strani jezik od odraslih ili je reč o činjenici da su deca slobodnija u kontaktu sa svojim vršnjacima, ne stide se svojih grešaka i svoje potrebe artikulišu manjim brojem verbalnih izraza? Ukoliko pođemo od Pijažeeve tvrdnje da je svako dete aktivan učesnik procesa učenja koji samostalnim aktivnostima rešava probleme koje mu okruženje i proces učenja nameću, dolazimo do zaključka da uspešnost u učenju zavisi samo od volje i spremnosti deteta (Cameron 2001: 2).^{vi} Čak i u formalnom obrazovanju imamo slučajeve kada su deca mnogo bolja u verbalnoj interpretaciji dok praznine nastaju u strukturiranim delovima kao što su gramatika i pisanje. Rešenje ovog problema nudi Vigotski koji smatra da je dete centralna karika u procesu učenja koju podržavaju i potpomažu odrasli iz okruženja (Cameron 2001:2).^{vii} Dete ne mora biti svesno svih svojih sposobnosti, sklonosti i mogućnosti koje mu se nude. Iz tog razloga je uloga najpre roditelja, a potom i nastavnika, izuzetno bitna za pravilno usmerenje i uspešnost u učenju.

Novija istraživanja su ukazala na činjenicu da psihološki i socijalni faktori favorizuju učenje stranog jezika kod dece. Engleski jezik je *de facto* jedini globalni svetski jezik i zauzima važno mesto u obrazovanju modernog čoveka. Engleski takođe predstavlja i “jezik” modernih tehnologija, kompjuterskih nauka i interneta i zato se oseća jak sociološki i svaki drugi zahtev da deca od najranijeg uzrasta krenu sa učenjem ovog jezika. Sa druge strane, postavlja se pitanje koliko su deca u ranom uzrastu sposobna da ovladaju apstraktnim gramatičkim i lingvističkim pojmovima kojih nema u njihovom maternjem jeziku. Deca u ranom uzrastu uče kroz igru, pa se od njih

ne može očekivati puna i neprekidna koncentracija i ovladavanje apstraktnim pojmovima i tehnikama naprednog učenja jezika što nije problem za stariju decu i odrasle. Dečiji vokabular u tom periodu je skroman, čak i po pitanju maternjeg jezika.

Prema drugim istraživanjima adolescenti i tinejdžeri postižu bolje rezultate u učenju stranog jezika nego deca u ovom ranom uzrastu (Lightbown & Spada 1993: 49).^{viii} Deca su po prirodi radoznala i prijemčivog pamćenja, ali je dečija pažnja relativno kratkotrajnog karaktera. Deca vrlo lako, svesno i nesvesno, prelaze sa pojma na pojam, sa veštine na veštinu. Zadržati dečiju pažnju na jednoj stvari predstavlja izuzetno težak posao za svakog nastavnika. Realno je pretpostaviti da posle određenog vremena deca gube interesovanje ili da im interesovanje opada kada je reč o učenju stranog jezika i složenih tehnika učenja koje se moraju primeniti.

Postoje brojne evropske studije koje su se bavile definisanjem optimalnog vremena za početak učenja stranog jezika. Neke studije su pokazale da su deca koja su počela sa učenjem stranog jezika tek u sedmom razredu imala iste ili čak bolje rezultate od dece koja su sa učenjem jezika počela u obdaništu (ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 1992., http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/).^{ix} Druge studije favorizuju pristup po kom deca treba da uče jezik od ranog perioda. Može se pretpostaviti da različiti rezultati ovih studija leže u brojnim faktorima: sličnosti stranog jezika sa maternjim, kulturnim i lingvističkim sličnostima i razlikama, pa čak i socijalnim, tehničkim i ekonomskim faktorima.

Za usvajanje bilo koje vrste znanja, pa i gramatičkog, potrebna je emocionalna, voljna i stručna spremnost. Postoje stavovi da su deca i po strukturi svog mozga, karakteristikama (radoznalost, sposobnost imitacije) obdarenija za učenje stranog jezika. Neke studije to potvrđuju, a neke ne. Isto tako postoje brojni psihološki i socijalni faktori koji utiču na učenje stranog jezika i postizanje validnih rezultata u tom učenju. Čuveni američki psiholog Stiven Krešen, autor hipoteze o izlaganju informacijama, smatra da se napredak i učenje stranog jezika ostvaruju kroz input, tj. slušanjem i čitanjem, a ne njegovim krajnjim rezultatom-govorom i pisanjem (Krashen

2000, <http://www.sdkrashen.com/articles/standards/all.html>).^x Kao jedan od realno primenjivih zaključaka može se nametnuti konstatacija da je decu u ranom periodu potrebno “izložiti” uticaju stranog jezika, upoznati ih sa kulturom i lingvističkom razlikom koju nosi strani jezik, omogućiti im da čuju zvuk i reči stranog jezika, ali ne treba insistirati na formama i metodama učenja. Učenje stranog jezika kod dece ovog uzrasta je složen i komplikovan proces koji zahteva specifične aktivnosti i veštine predavača.

ⁱ Lightbown, M. P. & N. Spada 1993:33: “In addition to personality characteristics other factors generally considered to be relevant to language learning are intelligence, aptitude, motivation and attitudes. Another important factor [...] is the age at which learning begins.”

ⁱⁱ ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 1992.: “Typically, people who assert the superiority of child learners claim that children's brains are more flexible (e.g., Lenneberg, 1967).” [Internet]. Dostupno na: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/ [03.03.2005].

ⁱⁱⁱ Lightbown, M. P. & N. Spada 1993:43: “Much research seems rather to suggest that the brains of very young infants already have some areas which are specialized for processing language.”

^{iv} Cameron, L. 2001:13: “The Critical Period Hypothesis is the name given to the idea that young children can learn a second language particularly effectively before puberty because their brains are still able to use the mechanisms that assisted first language acquisition.”

^v National Network for Early Language Learning, 1996. Research Notes: Language Learning and the Developing Brain, “According to Dr. Michael Phelps, Chairman of the Department of Molecular and Medical Pharmacology of the UCLA School of Medicine, the learning experiences of the child determine which connections are developed and which will no longer function.”, [Internet]. Dostupno na: <http://www.cal.org/earlylang/front.htm>: [03.03.2005].

^{vi} Cameron, L. 2001:2: “The child is seen as continually interacting with the world around her/him, solving problems that are presented by the environment.”

^{vii} Ibid: 7: “In each case, the ZPD or what the child can do with the help of the adult is different”.

^{viii} Lightbown, M. P. & N. Spada 1993:43: “In educational research, it has been reported that learners who began learning a second language at the primary school level did not fare better in the long run than those who began in the early adolescence”.

^{ix} ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 1992.: “On tests of French language proficiency, Canadian English-speaking children in late immersion programs (where the L2 is introduced in Grade 7 or 8) have performed as well or better than children who began immersion in kindergarten or Grade 1 [Genesee, 1987].” [Internet]. Dostupno na: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/

^x Krashen, S. 2002.: “We acquire language from input, not from output.”, [Internet]. Dostupno na: <http://www.sdkrashen.com/articles/standards/all.html>: [03.03.2005].

LITERATURA

Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, UK: Cambridge

University Press.

ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. 1992. *Myths and Misconceptions about Second Language Learning. ERIC Digest.*, [Internet].

Dostupno na: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/index/ [03.03.2005].

Krashen, S. 2000. *Second Language "Standards For Success": Out Of Touch With Language Acquisition Research*, [Internet]. Dostupno na:

<http://www.sdkrashen.com/articles/standards/all.html> [03.03.2005].

Lightbown, M. P. & N. Spada 1993. *How Languages are Learning*, Oxford, UK: Oxford University Press.

National Network for Early Language Learning, 1996. *Research Notes:*

Language Learning and the Developing Brain, [Internet]. Dostupno na: <http://www.cal.org/earlylang/front.htm> [03.03.2005].

SUMMARY

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT EARLY SCHOOL AGE

BETWEEN 7 AND 10: PRO AND CONTRA

Teaching is a complex system of interactive activities characterized by knowledge transfer between a teacher and a student. Along with the quality of teaching and a teacher's expertise, very important factor for a successful teaching is the age of a learner.

On the one hand, many theorists maintain that children should start learning foreign languages as earlier as possible because a child's brain is well equipped with synapses (connections in the brain which are exclusively concerned with the language processing). If a critical period for language learning is missed, that will be an irreparable loss for a child regarding language acquisition.

On the other hand, according to some theories teenagers and adolescents acquire foreign language better because of their higher motivation and focused attention.

This paper will review some of the mentioned theories and discuss the importance for a student to be exposed to a foreign language as much as possible at an early age. Culture and linguistic relativity should be also introduced without insisting on forms and structures. The role of a teacher is crucial and inevitable for a successful language acquisition.

DANKA PAVLOVIĆ

Institut za strane jezike,

Beograd

PISANJE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Kao jedna od četiri, naizgled ravnopravne, jezičke veštine, pisanje je dugo bilo zanemarivano i mistifikovano. Činjenica da je reč o najtežoj veštini to samo delimično objašnjava, pa zato pravi razlog možda treba potražiti na drugom mestu. Naime, pre nego što svu krivicu prebacimo na nedovoljnu motivisanost učenika i kaznimo ih crvenom olovkom, možda treba da se zapitamo koliko se sami nastavnici osećaju sigurno na terenu pisanja. Novih ideja ima u izobilju, ali je prethodno potrebno napustiti tradicionalni pristup pisanju.

Da bi jedan pisani zadatak bio uspešno ispunjen, nije dovoljno imati papir, olovku i želju za visokom ocenom. Naravno, da bi učenik toga uopšte postao svestan, potrebna mu je pomoć nastavnika, koji prvo treba da utvrdi jasne ciljeve, a potom i detaljno osmisli časove (Raimes 2002: 306). Iako obrazovni sistem često predstavlja prepreku za uvođenje značajnijih inovacija (Raimes 2002: 306), nastavnik može mnogo da pomogne i samim tim što će shvatiti da je pisanje zapravo jedan haotičan proces i da ničim ne podseća na pravu liniju (Raimes 2002: 309). Stoga nije dovoljno *odabrati materijal* (Raimes 2002: 311) koji će na časovima poslužiti kao model, već prethodno treba razmisliti o tome kako će ceo sadržaj na časovima biti organizovan, a sve prema potrebama učenika (Raimes 2002: 310). Učenicima, pre svega, treba dati vremena da se pripreme za časove pisanja, i možda najbolji način za to jeste čitanje različitih

sadržaja, čime se bogati rečnik i stiču saznanja o raznovrsnim stilovima i registrima (Hedge 1997: 11). Ranije se verovalo da učenike samo treba podstaći da pišu, i to šta bilo – sadržaj je bio manje važan. Međutim, sada se smatra da je planiranje sadržaja podjednako značajno kao i svi ostali elementi, te je veoma važno da nastavnik odabere odgovarajuće teme (Raimes 2002: 308). Pre nego što odluči da li će učenici mahom pisati o ličnim iskustvima, ili pak društvenim i kulturnim dešavanjima, nastavnik treba da se zapita da li će odabrana tema u dovoljnoj meri privući pažnju učenika (Raimes 2002: 311). Tek nakon toga se može odlučivati da li će se tema obrađivati u formi eseja, pisma ili nekom drugom željenom obliku. Da bi čas pisanja uvek išao pravilnim tokom, nastavnik mora imati kontrolu nad svime što se u učionici dešava (Raimes 2002: 312), ali pri tome mora imati na umu da jedna jedina njegova reč može zauvek da uništi nečije samopouzdanje. Pošto pisanje iziskuje ulaganje ogromnog napora, učenici bi svakako bili razočarani, pa i povređeni ukoliko bi izostao odgovarajući *feedback*. Zato je neophodno da se nastavnik stalno preispituje i da istovremeno prati napredak svojih učenika, u čemu mu mnogo može pomoći *vođenje dnevnika* (Raimes 2002: 312).

Ukoliko želimo da se udaljimo od tradicionalnog pristupa pisanju, moramo se opredeliti za jedan od savremenih teorijskih principa, što podrazumeva i odgovarajuće moderne pristupe. U učionicama se za prevlast bore dva pristupa, od kojih jedan pisanje vidi kao *proces* (Seow 2002: 315), dok drugi ističe važnost *stila* (Reppen 2002: 321) za koji se odlučujemo na osnovu toga kome se svojim pisanim radom obraćamo. Poređenje pisanja sa procesom ima mnogo pristalica, jer ovaj pristup sadrži detaljan „razvojni put”, počev od faze *planiranja*, preko pisanja *nacrta* i *redigovanja* teksta, sve do *ocenjivanja* i *dodatnih aktivnosti* (Seow 2002: 316-319). Jedna od njegovih prednosti jeste i ta što učenici aktivno učestvuju u svim fazama procesa. Tako im se na nivou planiranja pružaju brojne mogućnosti za prikupljanje ideja, među kojima su *mape uma*, *brianstorming*, *dijagrami*, ali i smišljanje *dijaloga* ili primena *upitnika* (Hedge 1997: 30-40). Pisanje nacrtu učenicima pruža mogućnost da u opuštenoj atmosferi ispitaju sve mogućnosti i valjano započnu svoj rad, odlučivši se za neki dobar *citata*, *provokativno pitanje* ili možda *analogiju* (Seow 2002: 317). Sledeće što učenici treba da shvate jeste da gotov rad nije i završen rad. Naime, pre nego što ga predaju nastavniku,

potrebno je da prođu kroz fazu redigovanja, tj. da provere da li je sve na svome mestu i u pravom obliku. Kako bi im u tome pomogao, nastavnik može da osmisli jednostavnu listu (Seow 2002: 318) stvari na koje treba obratiti pažnju, a sve u cilju što uspešnijeg smanjenja broja grešaka. Ukoliko se sve odradi kako treba, ni faza ocenjivanja neće biti toliko bolna, naročito ukoliko se učenicima unapred saopšti kakvi su kriterijumi. Kako bi čitav ovaj proces pisanja rada bio još zanimljiviji, moguće je uvesti i neke dodatne aktivnosti, koje bi privukle pažnju učenika i još više razvile njihovu kreativnost. U zavisnosti od vremena koje imamo na raspolaganju, učenici mogu svoje radove pretvoriti u dijaloge i odglumeti ih „na sceni” ili čak mogu odlučiti da ih „objave”, u nekom stvarnom ili imaginarnom časopisu (Seow 2002: 319).

Međutim, ima i stručnjaka koji smatraju da ovakav pristup zbunjuje učenike, jer ne nudi objašnjenja u pogledu pisane forme (Reppen 2002: 321). Stoga se veruje da pristup koji se zasniva na odabiru odgovarajućeg stila rasvetljava brojne nedoumice toga tipa, pri čemu nastavnik prvobitno ima ogromnu ulogu, da bi njen značaj postepeno oslabio. Na ovaj način, učenici stižu znanja iz različitih oblasti, koja potom koriste prilikom pisanja. „Međufaze” ovoga pristupa podrazumevaju brojna poređenja, rasprave i praktičnu primenu podataka (Reppen 2002: 323). Na primer, potrebno je uporediti odlike narativnog i deskriptivnog eseja, do najsitnijih detalja, a potom tome dodati i još po neku formu eseja, u zavisnosti od toga za koliko njih se nastavnik na početku odluči. Ono što odlikuje ovaj pristup jeste krajnja postupnost – učenici neće početi da pišu sopstvene radove sve dok kroz praksu ne steknu potrebnu sigurnost. Pod praksom se, na primer, podrazumeva iščitavanje odgovarajućih vrsta tekstova koji se razlažu do najsitnijih detalja u potrazi za korisnim vokabularom, gramatičkim ili stilskim odrednicama. Naravno, uspeh ovog pristupa umnogome zavisi od nastavnika koji ima zadatak da pronade dovoljno zanimljivu oblast za istraživanje.

Ma koji pristup odabrali, na kraju se neizostavno suočavamo sa (*pr*)ocenjivanjem radova, fazom koja usled primene savremenih metoda ima znatno manji značaj nego što se misli. Da bi sebi barem donekle olakšao ovaj težak zadatak, nastavnik može sa učenicima da „podeli odgovornost” tako što će ih obučiti da sami *rediguju* svoj tekst pre nego što ga predaju (Ferris 2002: 328-334). Tako ne samo da će

naučiti da brže pronalaze sopstvene greške, već će donekle biti u mogućnosti da svoj rad vide očima nastavnika. Naravno, učenike ne treba opterećivati time da treba pronaći baš svaku sitnu grešku u radu, već se u početku treba koncentrisati na pronalaženje onih najupornijih i najozbiljnijih. Ukoliko nam je, na primer, poznato da naši učenici najviše greše prilikom upotrebe predloga i članova, tome možemo posvetiti posebnu pažnju, ali isto tako ne smemo zaboraviti ni ostale učestale greške – pravilnu upotrebu odgovarajućih vrsta reči, red reči u rečenici ili upotrebu pravopisnih znakova. Ukoliko nam ocena ispisana crvenom olovkom nije jedini cilj, *alternativni pristup procenjivanju* (Huerta-Macias 2002: 338-343) nudi mnoštvo korisnih ideja. Ovde se predlaže da studente ocenjujemo za ono što su u stanju sami da urade, u životnim situacijama, a ne za reprodukovanje materijala koji nisu ni razumeli u potpunosti. Učenike, stoga, treba ohrabriti da svoj rad od početka gledaju okom kritičara, a može im se prepustiti da sami odaberu kako će to činiti. Bilo da se odluče za *portfolio* u kome će se naći odabir najboljih radova, za vođenje *dnevnika* kojim će pratiti svoj „spisateljski” razvoj, ili pak za *dnevničke dijaloge*, koji će u čitav proces uključiti i nastavnika, učenici će imati višestruku korist (Penaflorida 2002: 344-353). Upotreba portfolia je sve rasprostranjenija, verovatno zbog toga što učenicima ostavlja mogućnost da odaberu njima najpodesniju formu – običnu fasciklu u kojoj će držati razvrstane radove, svesku sa listovima različitih boja u koju će prepisivati gotove radove ili klasifikator sa raznim odeljcima u kome mesto mogu naći ne samo gotovi radovi, već i skice, razna vežbanja, testovi i sl. Mnogi se, međutim, ipak odlučuju za vođenje dnevnika, jer je ovaj način izuzetno kreativan, pa stoga učenicima pruža višestruko zadovoljstvo. Slično je i sa ostalim mogućnostima, kojima je svima zajedničko to što čuvaju privatnost učenika, jer radovima, osim vlasnika, može pristupiti još samo nastavnik. Pre nego što radovi dođu do nastavnika radi konačne procene, dobro je prethodno čuti i glas „publike”, odnosno ostalih učenika, jer rad tako dobija svoj praktični smisao (Penaflorida 2002: 351).

Često se veruje da za pisanje treba imati dara, čiji nedostatak, međutim, ne mora da predstavlja nepremostivu prepreku. Naime, o pisanju se mnogo toga može i naučiti,

a činjenica da ponekad treba pisati i na stranom jeziku ne sme da nas obeshrabri. U ovom slučaju, pravila su tu da bi se poštovala, a na nama je da odlučimo koja će to pravila biti!

LITERATURA

Ferris, D. 2002. *Teaching Students to Self-Edit*. In Richards J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 328-334

Hedge, T. 1997. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Huerta-Macias, A. 2002. *Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions*. In Richards J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 338-343

Penaflores, A. 2002. *Nontraditional Forms of Assessment and Response to Student Writing*. In Richards J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 344-353

Raimes, A. 2002. *Ten Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing*. In Richards J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 306-314

Reppen, R. 2002. *A Genre-Based Approach to Content Writing Instruction*. In Richards J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 321-327

Seow, A. 2002. *The Writing Process and Process Writing*. In Richards J. and W. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 315-320

SUMMARY

WRITING IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

As the most difficult language skill, writing has been neglected in classrooms for a long time. Owing to ever increasing number of fresh and creative ideas, this practice

can be easily changed. The only condition is leaving traditional forms and methods in teaching writing and accepting some new ones.

The most popular modern theoretical principles are *process writing* and *genre-based approach*. The former emphasizes the importance of following particular stages in writing, whereas the latter highlights the choice of particular form of a written task. Both of these approaches have plenty of creative activities to support writing itself. In order to improve their writing abilities, students can use mind maps, brainstorming, questionnaires, dialogues and many other useful activities for collecting ideas.

Assessment has always been the most embarrassing of all the writing stages, but with some new approaches students can relax and regain self-esteem. They can even follow their own improvement, using interesting techniques that enable them share the data only with their teacher.

MARIJA NEDELJKOVIC

O VAZNOSTI SLUSANJA

Slusanje se veoma cesto naziva pasivnom vestinom. Ovakva tvrdnja je netacna prvenstveno zbog toga sto slusanje zahteva aktivno ucestvovanje onoga ko slusa. Svi mi provodimo veci deo svoga vremena slusajuci druge, a kao dokaz za to moze nam poslužiti jedan nas uobicajni dan gde bi trebali da zabelezimo sva razlicita iskustva slusanja. Osnovni cilj predavaca stranog jezika jeste da osposobi svoje ucenike da uspesno funkcionisu u stvarnim zivotnim situacijama. Velika prednost lezi u tome sto predavaci sada imaju pristup sirokome izboru stranog materijala (pisanog i snimljenog), sto im s jedne strane omogucava planiranje sistematskog prosirenja ucenikovog repertoara i vestina, a sa druge ih dovodi do zeljenog cilja. Uporedo sa razvojem "komunikativnih" pristupa nastavi, a posebno sa sve vecom popularnoscu autenticnih materijala, aktivnosti u ucionici postaju postepeno sve blize onome sto ucenici zele da slusaju i sto im je potrebno izvan ucionice.

Vaznost slusanja ne lezi samo u cinjenici da ucenici moraju razumeti ono sto im se govori, vec i u tome sto postoji toliko situacija gde ce biti samo nemi primaoci poruka. Kada govori, ucenik sam bira reci koje koristi, medutim kada slusa on nema kontrolu nad onim sto se govori – stoga on mora biti u potpunosti pripremljen da prepozna znacjenja najbolje sto ume i to u svim mogucim situacijama. Ucenik treba da bude naviknut na komunikaciju koja je otezana dejstvom razlicitih fizickih faktora (buka, udaljenost, nejasnoca) i na komunikaciju koja nije savrseno isplanirana. Svesni smo toga da slusanje u ucionici nije "stvarno" zivotno slusanje, ali da bismo ucenike pripremili za efikasno funkcionisanje izvan ucionice, treba im obezbediti vezbe u kopiranju stvarnih zivotnih situacija.

Priroda slusanja je takva da slusanje mora biti motivisano komunikativnom svrhom. Ucenik treba da bude ohrabren da se ukljuci u aktivni proces slusanja zbog

znacenja koje ono nosi. Komunikativna svrha slusanja određuje širok raspon znacenja I delova “govornog teksta” koji su za učenike najvažniji. Slušanje treba da podstiče učenike da tragaju za specifičnim informacijama ili da izvlace zaključke iz onoga što su čuli. Postoji veliki broj aktivnosti koje učenicima mogu pomoći da u velikoj meri razviju svoje vешtine slusanja. Ove aktivnosti se obično grupisu na osnovu reagovanja koje učenici “proizvedu”. Sam cilj slusanja je baziran na potrebi da učenici “proizvedu” neku vrstu reagovanja na tekst. Učenici se pre svega ohrabruju da reaguju na različite načine.

Littlewood² ističe da izvođenjem fizičkih aktivnosti (na primer odabiranjem slika), učenik traži za specifičnim znacenjima koja će mu pomoći da ispuni zadatak. To ga ujedno ohrabruje da selektivno sluša, “izvlaceći” jedino informaciju koja je značajna za obavljanje zadataka. Učenik postaje svestan toga da uspesno slusanje nije razumevanje svake reči, već konstruisanje dovoljnog broja znacenja kojima će se zadovoljiti komunikativna svrha. Slušanje može biti usmereno I ka prenosjenju informacija. Povratna informacija slusanja nije više fizičko reagovanje na jezik, već prenosjenje informacija u nekom drugom obliku, formi (tabela, dijagrami I slicno).

Aktivnosti slusanja obezbeđuju osnovu za dalje jezičke aktivnosti, što će reći da informacije koje učenici dobijaju mogu da posluže I kao osnova za diskusiju, usmene izvestaje ili pisanje. Kada govorimo o važnosti slusanja ne smemo zaboraviti da slusanje obezbeđuje učenicima “okvir” za konceptualizaciju ključnog znacenja teksta, a ujedno ga povezuje I sa ostalim znacenjima. Učenik ne mora u potpunosti da razume tekst da bi shvatio poruku. Poželjno je da tekstovi, koje učenici slušaju, budu genijalno improvizovani sa svim bitnim karakteristikama neformalnog govora. Sama činjenica da je u većini situacija govornik vidljiv tera nas da dobro razmislimo o upotrebi audio snimaka za vežbe slusanja. Polazeći od toga, dolazimo do zaključka da će učenicima biti od velike koristi da predavaci sami improvizuju neke tekstove.

Treba imati u vidu I da video snimci takode daju pozitivan doprinos efektivnosti slusanja (govornik vidljiv, okruženje I slicno). U “stvarnom životu” razgovor ne možemo više puta ponavljati I shodno tome učenike treba ohrabrivati da razvijaju sposobnost izdvajanja potrebnih informacija posle prvog slusanja. Možda je najbolji kompromis da učenici urade što je moguće više posle prvog slusanja, a onda ih pustiti da ponovo saslušaju tekst zbog dalje vežbe I usavršavanja odgovora.

Kada govorimo o važnosti pored problema sa kojima se susreću predavaci : nedostatak samopouzdanja, improvizacija, briga da njihov izgovor nije dovoljno dobar model za učenika I tome slicno, pažnju treba obratiti I na probleme sa kojima se susreću učenici, jer samo uz njihovo savladivanje stize se do cilja.

Prvi problem sa kojima se učenici susreću jeste to što veruju da moraju da razumeju sve što im je rečeno – u suprotnom javlja se osećanje neuspeha I zabrinutosti. Ovaj problem uglavnom nameću sami predavaci dopustajući učenicima da u to veruju. Učenici veoma često imaju problema I sa izgovorom I “brzinom”. Slušanje treba prilagoditi uzrastu I uskladiti ga sa razvojem govornih vешtina. Desava se I da učenici ne mogu da drže korak sa svim informacijama koje primaju, stoga ih treba ohrabrivati da se opuste, da prestanu da pokušavaju sve da razumeju I da nauče da izdvoje ključne

informacije, dozvoljavajući sebi da ignorisu ostatak. Ne treba zanemariti ni činjenicu da ukoliko proces slusanja dugo traje, učenici se umaraju i sve im je teže i teže da se koncentrisu. U skladu sa tim, učenicima treba dozvoliti da reaguju na željenu informaciju kako je čuju, a ne da čekaju da odslusaju tekst.

Desava se da učenici ne moraju ništa da urade da bi odgovorili na slusanje, veoma često nam njihovi izrazi lica i govor tela pokazuju da li oni mogu da pratiti tekst ili ne. Svojim učenicima veoma često ispričam anegdote iz stvarnog života, preporučim im dobro poznatu priču ili pevam sa njima, jer mi je ponekad i više nego dovoljno da ih vidim srećne i nasmejane, dok na primer uživaju u pesmi iako je nisu razumeli.

Slusanje zbog određenog cilja je svakako najbolje organizovano, naročito ako je sprovedeno na način koji omogućava učenicima da sami izaberu materijal koji će slusati, prilagodavajući "strategiju" slusanja sopstvenim potrebama. S druge strane, mi možemo obezbediti sistematičiji razvoj ovih strategija kada kontrolisemo učenikovo slusanje od koga i zavise ciljevi koje smo postavili. Ako imamo u vidu metodološka stanovišta, svesni smo da su teorije, ideje i istraživanja uspešna onoliko koliko ih predavaci i autori udžbenika učine uspešnim, a u krajnjem slučaju svi principi i ideje moraju biti provereni u praksi.

1 O različitim iskustvima slusanja detaljnije vidi: Penny Ur, *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. pp.105.

2 W. Littlewood, *Communicative Language Teaching: an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. pp. 68 – 74.

LITERATURA

Nunan. D. 1995. *Language Teaching Methodology : a textbook for teachers*. Great Britain : Phoenix ELT.

Ur.P.1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Littlewood. W. 1995. *Communicative Language Teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jantrock. W. J. 1995. *Children*. USA: Vm. C. Brown. Communications. Inc.

SUMMARY

ABOUT THE IMPORTANCE OF LISTENING

Listening is a very important part of active learning. It prepares students for real-life listening situations, where the speaker won't slow down in order to make them understand what they are talking about. This being so, it makes sense to examine first of all what real-life listening is, and what sorts of things the listener needs to be able to do in order to comprehend satisfactorily in a variety of situations. This work is contribution to successful listening activities in the classroom.

