



1'13



# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 26



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:  
Учитељски факултет,  
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs  
E-mail: [inovacije@uf.bg.ac.rs](mailto:inovacije@uf.bg.ac.rs)

Телефон: 011/3615-225 лок. 155  
Факс: 011/2641-060

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

Издаје четири пута годишње.

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

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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

1'13

# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 26

Издавач: Учитељски факултет, Београд

## Редакција:

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

## Уредници тематског блока:

др Ана Вујовић  
*Учитељски факултет, Београд*  
Annemarie Dinvaux, PhD  
*University of Avignon and Pays de Vaucluse, France*  
Cecilia Condei, PhD  
*University of Craiova, Romania*

Секретар редакције: Невена Буђевац  
Лектор и коректор: Владимир Вукомановић  
Преводац: Марина Цветковић  
Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић  
Техничко уређење: Зоран Тошић  
Штампа: PLANETA PRINT, Београд

Иновације у настави налазе се на  
листи научних публикација  
Министарства просвете, науке и  
технолошког развоја Републике Србије  
у категорији М52

# САДРЖАЈ



ТЕМА БРОЈА: *ИНОВАЦИЈЕ У НАСТАВИ И УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА  
НА РАНОМ УЗРАСТУ*

	<i>ПРЕДГОВОР</i> .....	5
др Ксенија Кончаревић, Јелена Валерјевна Неђић	<i>Црквенословенски језик на раном узрасћу као компонентића формирања ученичкој етнокултурној идентитетности (органizaciono-концепцијски и курикуларни аспекти).....</i>	7
др Цецилија Кондеи	<i>Аспекти невербалне комуникације у ученицима француској језика за основну школу .....</i>	18
др Ана Вујовић	<i>Илустрације у ученицима француској језика у првом циклусу основној образовања (неки културолошки и социолошки моменти) .....</i>	27
Наташа Јанковић, Марина Цветковић	<i>Иновативни приступи и дидактичка средства у настави енглеској језика на раном узрасћу .....</i>	35
мр Јовица Микић	<i>Употреба речника у настави страног језика на раном узрасћу .....</i>	46
Данијела Љубојевић	<i>Индивидуализација у настави страног језика на раном узрасћу .....</i>	54
Вера Савић, Џоан Канг Шин	<i>Употреба прича за контекстуализацију наставе енглеској језика на млађем узрасћу у Србији .....</i>	62
Даница Јеротијевић	<i>Примена Кејанових „структура“ при учењу изговора страног језика .....</i>	84
мр Маријана Матић	<i>Побољшање вештине говорења на енглеском као страном језику код ученика на млађем школском узрасћу .....</i>	97
мр Љиљана Ђурић	<i>Рано школско учење страних језика у Србији: полијингва вишејезичности или English only? .....</i>	104
мр Јован Миљковић, Марија Мркшић	<i>Усавршавање наставника у образовној полијингви у Србији .....</i>	117
др Ивана Милановић, др Снежана Радисављевић Јанић, Милан Пашић	<i>Теоријско-концептуална основа и ефекти примене обавезној изборној предмети Физичко васпитање – изабрани сјорти у основној школи .....</i>	128
Маја Игњачевић	<i>Улога референци из популарне културе на учење и разумевање у настави музичке културе .....</i>	137
мр Јелена Брајовић	<i>Уџбеник <i>Quoi de neuf?</i>, савремени француски уџбеници и „идаџија пројекта“ .....</i>	147
мр Маја Петаков Вуцеља	<i>Улога тима за заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања у превенцији насиља у основној школи .....</i>	155
Јасна Видић	<i>Француско-Српски – Српско-Француски речник за основну школу (приказ књије) ..</i>	163
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације .....</i>	165



## CONTENTS

THE TOPIC OF THE ISSUE: *INNOVATIONS IN TEACHING AND LEARNING  
A FOREIGN LANGUAGE AT EARLY AGE*

	<i>PREFICE</i> .....	5
Ksenija Končarević, PhD Jelena Valerjevna Nedić	<i>Church-Slavonic Language at Early Age as a Component Forming Student's Ethno-Cultural Identity (organsational-concept and curricular aspects)</i> .....	7
Cecilia Condei, PhD	<i>Aspects de la communication non-verbale dans les manuels de FLE pour le primaire ...</i>	18
Ana Vujović, PhD	<i>Illustrations in Course books of French in the first Cycle of Primary School Education (some cultural and sociological moments)</i> .....	27
Nataša Janković, Marina Cvetković	<i>Innovative Approaches and Didactical Devices in Teaching English to Young Learners</i> .....	35
Jovica Mikić, MA	<i>Using a Dictionary in Teaching and Learning a Foreign Language at Early Age</i> .....	46
Danijela Ljubojević	<i>Individualisation in Teaching and Learning a Foreign Language at an Early Age</i> .....	54
Vera Savić, Joan Kang Shin	<i>Contextualising Language Learning through Stories in Serbia</i> .....	62
Danica Jerotijević	<i>Implementing Kagan's Structures in Teaching Pronunciation to Young EFL Learners ...</i>	84
Marijana Matić, MA	<i>Improving Young Learners' Speaking Skills in EFL</i> .....	97
Ljiljana Djurić, MA	<i>Early Foreign Language School Learning in Serbia: Policy of Multilingualism or English only?</i> .....	104
Jovan Miljković, MA Marija Mrkšić	<i>In-Service in Educational Policy of Serbia</i> .....	117
Ivana Milanović, PhD Snežana Radisavljević Janić, PhD Milan Pašić	<i>Theoretical-Conceptual Basis and Effects of Application Compulsory Optional Subject Physical Education – Chosen Subject in a Primary School</i> .....	128
Maja Ignjačević	<i>YInfluence of Popular Culture References on Learning and Understanding Musical Culture</i> .....	137
Jelena Brajovic, MA	<i>Course book Quoi de neuf?, Contemporary French Course Books and "Project Pedagogy"</i> .....	147
Maja Petakov Vucelja, MA	<i>The Role of the Team for Preventing Children from Violence, Neglecting and Prevention of Violence in a Primary School</i> .....	155
Jasna Vidic	<i>French-Serbian-Serbian-French Dictionary for the Primary School (review of the book) ....</i>	163
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful web sites</i> .....	165

## ПРЕДГОВОР

Последњих година у методици наставе страног језика својом актуелношћу и иновативношћу посебно се истиче област наставе и учења страног језика на раном узрасту. У оквиру националног научног пројекта *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитетног базичног образовања и васпитања*, Учитељски факултет у Београду бави се истраживањима међу којима су и она везана за ову област. Стога је редакција часописа *Иновације у настави* сматрала да би било потребно један број посветити управо овој теми, а да би истраживања требало да се односе на квалитет наставних програма, садржаја, материјала и средстава за наставу, као и на различите теоријске и практичне методичке аспекте наставе страног језика на раном узрасту. Имајући у виду основне идеје часописа и тему научног пројекта – иновативност и предлагање нових решења у циљу унапређења квалитета основног образовања – желели смо да приложи бар донекле осветле овај проблем из новог и другачијег угла и тиме допринесу осавремењивању и побољшању наставе.

Настојећи да овој сложеној теми приступимо што студиозније, свесни да је то веома тешко учинити кроз неколико радова, изабрали смо прилоге који пружају бар делимичну слику о неким занимљивим питањима везаним за ову област и, надамо се, постављају нова питања и отварају нове расправе. Настојали смо да се кроз речи аутора ових прилога чује мишљење еминентних страних стручњака из различитих средина, а да искуства у њима изнесена буду таква да се могу применити у методици наставе било ког страног језика.

Први прилог представља искуства у настави црквенословенског језика у нижим разредима основне школе у Руској Федерацији и први пут говори о могућности и смислу наставе црквенословенског као сасвим новог и неубичајеног језика на овом узрасту код нас. Наредна три прилога односе се на анализу уџбеника и дидактичких средстава која се користе у настави разних страних језика на млађем узрасту, а посебно се баве аспектима невербалне комуникације и мотивационо-васпитном улогом илустрација у уџбеницима француског језика (штампаним у Румунији, Француској и код нас), као и иновативним приступима у коришћењу дидактичких средстава у настави енглеског језика на раном узрасту. Пети прилог говори о потреби систематског коришћења речника страног језика као често занемариваној, али веома значајној стратегији у учењу страних језика почев од раног узраста.

Наредних неколико прилога бави се актуелним проблемима наставе страног језика на раном узрасту: дефинисањем појма индивидуализације и њеним предностима; ефикасношћу употребе приче за контекстуализацију наставе енглеског језика; применама Кејганових структура при учењу изговора страног језика и побољшањем вештине говорења на енглеском као страном језику. Радови представљају резултате истраживања аутора, као и бројне примере из праксе, а дају и конкретне предлоге наставних активности.

---

Последњи прилог у овом тематском броју посвећен је актуелним и значајним питањима језичке политике, односно политике вишејезичности код нас. Уз анализирање диксрепанција које се јављају између декларативне и стварне језичке образовне политике и утврђивање последица таквог стања, у раду се настоји пружити критичко виђење деловања доносилаца одлука у различитим фазама утврђивања и спровођења политике вишејезичности у образовању.

Редакција часописа *Иновације у настави* настојаће и убудуће да се бави актуелним питањима везаним за наставу свих предмета, па тако и страних језика. Надамо се да ће бити још тематских бројева или посебних издања посвећених настави страних језика и повезаности са другим наставним предметима.

*проф. др Ана Вујовић*

др Ксенија Кончаревић<sup>1</sup>, Јелена Валерјевна Недић  
Православни богословски факултет, Београд

Прегледни  
рад

## Црквенословенски језик на раном узрасу као комјонентна формирања ученичкој етнокултурној идентичности (орјанизационо-концепцијски и курукуларни аспекти)<sup>2</sup>



**Резиме:** У овом раду ћемо, методом нормативних примера и уз коришћење технике компаративне анализе, размотрићи релевантна обележја курикулума по којима се изводи настава црквенословенског језика (укључујући и канонски, тзв. старословенски период) у нижим разредима основне школе у иранској (Руска Федерација), као и одговарајућих нормативних докумената који предочавају организационо-концепцијску основу наставе. Ово истраживање, поред фундаменталне (ширење хоризонталне историјских научних знања у етнодидактици), може имати и апликативну вредност (оптимизација делатности на настављању одговарајућих нормативних докумената, уџбеника и приручника у српској средини).

**Кључне речи:** методика наставе старих језика, настава црквенословенског језика, млађи школски узраст.

### Увод: школа и обликовање језичког и културног идентитета

Образовни систем Србије, исто као и образовни системи других земаља, очување и развој националног и културног идентитета прокламује као један од основних циљева

1 kkoncar@open.telekom.rs

2 Рад је написан у оквиру пројекта Православног богословског факултета Универзитета у Београду под насловом *Српска теологија у XXI веку: фундаменталне историјске теолошке дисциплине у европској контексту – историјска и савремена перспектива* (бр. 179078), потпројекат *Славистичка истраживања у теолошкој области*, који финансијски подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.

образовања. Остварењу тог циља доприноси учење матерњег језика и настава на матерњем језику, усвајање националне историје, упознавање са културним, духовним, етичким и уметничким вредностима, усвајање културног и историјског наслеђа већинског народа и земље у којој деца уче. Истовремено, овај циљ укључује и пуно право националних мањина и етничких група на очување и развој свога националног и културног идентитета.

Обликовање етносоциокултурног идентитета веома је важна компонента процеса социјализације и формирања личности. Курикулуми и уџбеници представљају незаобилазна

средства за преношење културних вредности и културне традиције.

Језички идентитет део је идентитета свакога појединца, на чије формирање од раног узраста утиче околина, па тако и школа са својим васпитним и образовним садржајима. Како језички идентитет не чини само комуникативна, лингвистичка и социокултурна компетенција на матерњем језику, већ и свест о језичкој баштини, језичким варијететима и књижевним језицима у прошлости (о појму језичког идентитета детаљније в. Бугарски, 2005: 67; Прањковић, 2007: 489–493), и црквенословенски језик (ЦСЈ) као маркантно обележје култура које конституишу *Pax Slavia Orthodoxa* представља неизоставан део језичког идентитета носилаца савремених словенских језика из поменутог ареала, укључујући руски и српски.

### Црквенословенска баштина као део језичког и културног идентитета

„Језични је идентитет динамички феномен, састављен од већег броја елемената и детерминиран сталнијим и промјенљивим релацијама између нас и других. На апстрактним колективним разинама, попут разине нације, и језични је идентитет идеолошки увјетован.“ (Шкиљан, 2002: 219). На први поглед, могло би се помислити да је реактуализација садржаја ЦСЈ, књижевности и културе у образовним системима словенских земаља идеолошки условљена, односно да представља непосредан одговор на оживљавање религиозности у постатеистичким и посттоталитарним друштвима. Наиме, основни налаз истраживача у области социологије религије јесте да се крајем 80-их и почетком 90-их година прошлог века после низа деценија друштвена свест у словенским земљама трансформисала од декларисаног атеизма ка декларисаној вери. У таквом идејном трансформисању структура верничке популације се постепено консолидовала,

тако да је током прве деценије XXI века поново постигнута њена релативна стабилност. Међутим, религијска ренесанса до које је дошло у минуле две деценије, како показују релевантна истраживања, има извесна унутарња ограничења, тако да ревитализација религијског и црквеног није тако непроблематична појава (рецимо, констатовано је да су, поред снажног проправославног консензуса, декларисане религиозности и вере у Бога, међу грађанима Русије и Србије присутни и идејни синкретизам, аморфност религијске свести, селективност веровања у догматске поставке хришћанства, а уочен је и проблем адекватног практичног религијског понашања, односно изражавања црквености (ортопраксије) у самој декларисаној верничкој популацији (Благојевић, 2011: 43–72; Кубурић, 2010; Чеснокова, 2005; Дубин, 2004; Митрохин, 2007; Синелина, 2010). Стога не треба да нас чуди чињеница да ни у једној словенској православној земљи није извршен значајнији утицај верске доктрине на образовни систем: између осталог, индикативан је податак да се верска настава у институционалном школству ових земаља изводи искључиво као изборни (Србија, Република Српска, Белорусија, Украјина) или факултативни предмет (Русија, Бугарска), а има и средина у којима она уопште није заступљена (Црна Гора).

На закључак да се овде не ради о утицају конфесионалних фактора упућује нас и искуство Републике Хрватске. Наиме, Хрватски национални образовни стандард (ХНОС, 2006) и Национални оквирни курикулум (НОК, 2010) у одељцима о формирању националног и језичког идентитета експлицитно предвиђају усвајање садржаја из историје хрватског језика, као што су функционисање староцрквенословенског језика (IX–XI век), карактеристике његове хрватске редакције (XII–XVII век), споменици и одлике глагољске и ћирилске палеографије из канонског и средњецрквенословенског периода, развој регионалне глагољичке културе,



историјска трописменост као конституента хрватског језичког идентитета, што је реализовано низом наставних тема у петом, шестом и седмом разреду основне школе (подробније в. Вигњевић, 2011: 150–154).

Није реч, дакле, о некаквој идеологизацији, политизацији, митологизацији историје словенских језика, књижевности и културе. Потреба заступљености ЦС баштине у образовним садржајима извире из њених иманентних карактеристика, из њеног реалног удела у етносоциокултурном идентитету словенских народа.

### **Црквенословенски језик – конституента етносоциокултурног идентитета словенских народа**

Термин ЦСЈ у овом раду, као и у нормативним документима на које је усмерена наша анализа, користи се у оба своја значења – ужем и ширем. У ужем смислу, он се идентификује са његовом савременом реализацијом присутном у литургијској пракси Православне цркве, за коју су карактеристични вокабулар, ортоепска, ортографска и граматичка норма стандардизована у Русији у другој половини XVII и почетком XVIII в., са одређеним варијантама у другим националним срединама у оквиру *Pax Slavia Orthodoxa*, чија се специфичност манифестује пре свега на ортоепском нивоу. У ширем смислу, поред поменутог, *новоцрквенословенској* периода у развоју овога језика, он обухвата и раздобље *стараоцрквенословенској* (средина IX – крај XI в.), са *средњецрквенословенским* језиком (етапом националних редакција) као прелазним раздобљем (XII–XVII, у неким срединама до XVIII в.). Дакле, овај језик (ЦСЈ) у ширем значењу термина) и у прошлости и данас опслуживао је и опслужује скоро сав словенски ареал, и као такав представљао је и представља снажан кохезиони чинилац словенских култура и словенских

књижевних језика, формираних под његовим већим или мањим утицајем.

Као основни циљ наставе у документима које ћемо анализирати прокламује се управо развијање свести код ученика о диглосији и континуитету књижевних језика у словенским и посебно у руској култури, односно о чињеници да „ЦСЈ и руски књижевни језик нису два језика него два стилска варијетета, две форме књижевног израза нашег матерњег језика“ (Журавлев, 2007: 143). И заиста, сваки стандардни, кодификовани језик, за разлику од колоквијалног израза, репрезентован је у одређеном корпусу текстова (у овом случају реч је о низу жанрова – богослужбених, дидактичких, књижевних, па и научних – историјска и природословна литература). Чињеница је да је усмена реализација ЦСЈ данас везана за нешто ужу сферу функционисања – за сакрални дискурс, али и он налази одраза у већем броју жанрова – језгреним (химнографија, молитвословља) и периферним (проповеди, посланице). Уз то, потребно је имати на уму да се рецепција и продукција ЦС текста одвија не само у говореном и писаном, него и у појаном облику (са разним ступњевима присуства музичког елемента – од псалмодије, преко екфонесиса, до мелизматског појања). Напокон, није без значаја чињеница да постоји читав низ жанрова административног, информативно-публицистичког, научно-богословског и књижевноуметничког стила за које је карактеристично паралелно присуство ЦС и елемената савременог руског језичког стандарда.

За српску књижевност и писменост све до XVIII века такође је била карактеристична диглосија – функционално издиференцирано коришћење ЦСЈ као нормативног и српског народног (колоквијалног) израза. Следи етапа славеносрпског као језичког стандарда грађанске класе изграђеног у XVIII и примењиваног до средине XIX века, најпре међу Србима у Војводини и јужној Угарској, а потоми у крајевима

јужно од Саве и Дунава. Кодификовањем на дијалекатској основици средином XIX века удео црквенословенизама у српском језику се знатно смањује, али они остају битан конститутивни елемент његовог лексичког и творбеног система. ЦСЈ остаје доминантан у сакралној сфери, а његови елементи и данас представљају ресурс архаизације стила књижевноуметничких дела и обележје низа сакралних жанрова.

У даљем излагању представићемо неколико најзначајнијих концепција наставе и курикулума ЦСЈ пониклих у руској средини који репрезентују различите методичке приступе, као и могућности селекције и презентације садржаја наставе овога предмета на нижем основношколском узрасту у два образовна профила: институционално школство, где ЦСЈ има својство изборног предмета, и организована црквена катихеза, којом се остварује масовнији обухват ученика и у чијем оквиру овај предмет има својство обавезне наставне дисциплине. Искуства из руске средине предочавамо из разлога што у њој постоји већ дводеценијска пракса наставе ЦСЈ по савременим методичким стандардима, са богатом палетом програма, уџбеника и приручника за разне образовне профиле и широким обухватом полазника.

ЦСЈ најпре је у Руској Федерацији уведен у школама парохијске катихезе, основаним 1991. године. Курикулуми ових школа обухватају верску наставу, историју Цркве и ЦСЈ. Надзор над њиховом делатношћу врши Одељење за верско образовање и катихизацију Московске патријаршије. Архијерејски сабор Руске православне цркве 1994. године донео је одлуку којом сваку црквену општину обавезује да парохијанима обезбеди духовно образовање, пре свега кроз деловање „недељних школа“. Такође, деведесетих година се отварају православне гимназије (општеобразовне средње школе чије је програмско језгро допуњено одређеним религиолошким, теолошким и културолошким дисциплинама), а

потом и основне школе овога типа. Данас је у Русији ЦСЈ заступљен у православним гимназијама, парохијским школама, у државним школама као факултативни предмет, на курсевима црквеног појања и црквеног звонарства. На високошколском нивоу ЦСЈ се у својству обавезног проучава на православним универзитетима, у духовним семинаријама (богословски факултети струковних студија) и у духовним академијама, а на филолошким факултетима државних универзитета као изборни предмет. Списак православних образовних институција у Русији 2012. године набраја сто две основне школе и гимназије, и у свима њима заступљена је настава ЦСЈ. Према годишњем извештају за 2008. годину, у Русији постоји 5275 школа парохијске катихезе, а у већини њих се учи ЦСЈ (податке наводимо према: Архиерейский Собор, 2008: 345–398).

### **Курикулуми црквенословенског језика и изграђивање идентитета на раном узрасту**

У својству полазног нормативног документа који представља својеврстан сценарио израде наставних програма ЦСЈ у свим етапама његовог изучавања и у свим образовним профилима узима се „Концепција наставе ЦСЈ“ (Карпенко, 2007: 5–14), у чијој изради су учествовали, између осталих, доктори филолошких наука Л. Б. Карпенко, Л. Г. Пањин, В. И. Супрун, А. М. Камчатнов, И. В. Бугајова (укупно дванаест аутора). У овом документу разматрају се методичке категорије које, свака понаособ и у њиховом тоталитету, одређују и условљавају конструисање и потоњу експертизу свих релевантних параметара наставних програма ЦСЈ у димензијама опсега (екстензитета), дубине (интензитета) и редоследа (линеарног или линеарно-концентричног, асцендентног или десцендентног) наставних садржаја. Значај изучавања ЦСЈ у овом документу доводи се у везу са формирањем целовитог погледа на свет и изграђивањем језич-

ке слике света, са дубљим осмишљавањем и разумевањем културе и историје руског и других словенских народа, са овладавањем високим стилем руског књижевног језика, формирањем лингвистичке, комуникативне и културолошке компетенције, хармоничним овладавањем свим формама говорне делатности – рецептивним и продуктивним – и изграђивањем навика читања споменика средњовековне књижевности и писмености у оригиналу, као и, не на последњем месту, са изграђивањем личности са високим идеалима и вредносним оријентацијама које су у духу православне духовности. Као циљеви изучавања ЦСЈ прокламују се формирање представе о ЦСЈ као изузетној вредности општељудске и националне руске културе, као и културе свих словенских народа, поимање његовог социокултурног и историјског значаја за формирање и развој духовности руског и других словенских народа, посебно из православног ареала, доприношење духовно-моралном развоју ученика, формирању националне самосвести и идентитета, ширење и продубљавање конкретних језичких знања неопходних за повећање квалитета образовања, за проучавање других контактних и комплементарних наставних дисциплина и за наставак филолошког образовања на вишим ступњевима школовања.

Садржај предмета ЦСЈ у начелу би, сходно овом документу, требало да се састоји од следећих компоненти: 1. увођење у ЦСЈ; ЦСЈ као језички темељ руске духовне културе; књиге и врсте текстова на ЦСЈ; 2. упознавање са ЦС грађијом и ортографијом, граматичким и лексичким нивоом ЦСЈ у функцији рецепције текста, што представља језгро курса. Тежиште је на лексичкој и фразеолошкој ЦСЈ, у чијем изучавању се пажња обраћа како на појаве унутарлексичке системности (синонимија, хомонимија, паронимија, хипонимија, хиперонимија, полисемија) тако и на културолошку маркираност јединица овог језичког нивоа. Структура предмета ЦСЈ, у складу са овим документом, требало би да обух-

вати почетни курс (формирање способности читања ЦС текста) и продужни курс, који укључује дубље упознавање граматичке структуре ЦСЈ, његових језичких, стилистичких потенцијала, као и развијање навика писања.

У нижим разредима општеобразовне школе курс ЦСЈ, саобразно овом документу, заснива се на јединственим садржајима и не претпоставља додатно профилисање. У вишим разредима основне и у средњој школи курсеви ЦСЈ заснивају се на профилној диференцијацији. Сви профили, у зависности од улоге коју у њима игра ЦСЈ, сврставају се у три категорије – општеобразовну, општенаучну и филолошку. За општеобразовни концепт нуди се један општи курс ЦСЈ као језичког темеља руске духовне културе. Основни приступи изучавању ЦСЈ у овом курсу су историјски и културолошки. Настава се заснива на остваривању корелације са другим предметима, пре свега са верском наставом, историјом Руске православне цркве, црквеном уметношћу, књижевношћу и иконописањем. У општеобразовној школи нарочито се истиче улога и значај ЦСЈ за усвајање садржаја наставе хуманистичких предмета: руског језика, књижевности, историје, историје уметности.

У склопу припрема за увођење обавезних курсева ЦСЈ у програме тзв. недељних школа парохијске катихезе на темељу претходно приказаног документа додатно је разрађена концепција наставе на раном (предшколском и нижем основношколском узрасту), чији је аутор В. К. Журављов, дописни члан Међународне словенске академије са седиштем у Москви (Журавлев, 2007: 143–145). Концепција је званично усвојена 1994. године као полазиште и оквирни сценарио за креирање курикулума, уџбеничке и приручне литературе за поменути узрастну категорију полазника. Овај документ садржи разраду основних категорија система наставе ЦСЈ, педагошке и психолошке чиниоце предикције курикулума и уџбеника, као и основна упутства за реализа-

цију наставе у њеној препаративној, оперативној и евалуационој димензији. Настава ЦСЈ на раном узрасту, сходно овом документу, има за циљ не само упознавање са традиционалном азбуком, одређеним вокабуларом и карактеристикама граматичког система, него пре свега са културом изграђеном на овом језику, са његовом богатом текстуалном баштином (уз селекцију према могућностима компрехензије и афинитетима ученика). Стога се као основни принцип прокламује ослонац на текст, по формули: од текста ка граматици и од граматике ка продубљеном разумевању и интерпретирању текста. Текстови се читају, а поједини и уче напамет (најфреквентније молитве, изабрани псалми, краћа поетска остварења) или изводе појачки (тропари, кондаци, величанија). У суочењу са новим лексичким материјалом код деце се изграђују умења наслућивања (контекстуалног, творбеног, морфемског, аналошког). Фаворизује се интуитивно-сензуални приступ материји, уз елементе рационално-логичке стратегије: ученици се стављају у позицију да „самостално, уз вешто вођење наставника, откривају истоветности и сличности између савременог руског и ЦС вокабулара, граматичких облика, граматичких категорија“ (Журавлев, 2007: 144). Концепцијом се заснивају и временске димензије наставе (34 часа годишње, 1 час седмично у континуираном слушању од једне за предшколски до три године за нижи основношколски узраст). Поред прописивања неопходног система наставних средстава, концепција предвиђа и методичке поступке у букварском и постбукварском периоду, начине организовања самосталног рада ученика и поједине облике ваннаставних активности.

Као полазни нормативни документ за извођење наставе ЦСЈ на предшколском и млађем основношколском узрасту узима се наставни програм чији је састављач И. А. Корнилајева, научни сарадник Института за руски језик Руске академије наука (Корнилаева, 2007: 146–151). Овај програм добио је препоруку Одељења за

верско образовање и катихезацију Руске православне цркве, уз наглашавање могућности уношења извесних варијабилних елемената у конкретним срединама, у зависности од састава групе, афинитета полазника и др. Овај програм има за циљ нормирање стандарда и методичких категорија усмерених на упознавање предшколске деце и ђака нижих разреда са основама ЦСЈ у циљу разумевања једноставних текстова на том језику и усвајања вредности традиционалне културе *Pax Slavia Orthodoxa*. У минимизацији материјала и постављању у први план практичног циља овладавања језиком у контексту културе коју тај језик опслужује показује се принципијелна разлика овог курса од курсева ЦСЈ на вишим нивоима школовања.

У даљем излагању представићемо програмске захтеве за прву годину учења.

Предмет се дели на неколико подручја. Његово изучавање отпочиње од историјско-културолошког подручја, које обухвата следеће наставне целине: појам ЦСЈ; делатност св. Кирила и Методија, настанак словенског писма; усвајање писмености у средњем веку, материјал за писање. Следи упознавање са графијом (азбука, надредни знаци, обележавање бројева словима са титлом), затим са антропонимијским системом (канонска властита имена – репертоар, порекло, значење најфреквентнијих имена, традиције њиховог давања у руској култури), са називима, садржајем и употребом најважнијих богослужбених књига које, поред теолошке и филозофске, имају и значајну литерарну и културолошку вредност (*Јеванђеље, Молићвослов, Часослов, Псалтир*), а тежиште програма је на упознавању са текстовима празничних песама (разумевање, читање, певање) и краћих молитава, као и на примени елемената традиционалне културе у свакодневном животу помоћу креативних задатака (састављање родословног дрвета своје породице уз бележење имена предака у њиховој канонској варијанти, сналажење у јулијанском и грегоријан-

ском календару, одређивање имендана сваког члана породице и блиских пријатеља на основу *Месецослова*, припремање за традиционално прослављање празника у породици и у вршњачкој групи итд.) и разумевању ЦС елемената у савременом руском језику (између осталог, на примерима Пушкинових песама). Програм о коме је реч примењује се како у школама недељне катихезе при храмовима, тако и у државном школству. Међутим, поред општег курса ЦС, деци нижег основношколског узраста понуђено је и више специјализованих течајева који се односе на извесне аспекте ЦС и културе.

Тако, за децу нижег школског узраста разрађен је факултативни курс под називом „Лепота словенске писмености“ (Уварова, 2007: 114–142), чија је реализација предвиђена за годину дана. Аутор овог текста је И. Ј. Уварова, педагог Муниципалне образовне установе „Извори“ из Волгограда. Новина овог програма састоји се у томе што он ученике упознаје са лингвистичким материјалом (историјом словенске писмености, етимологијом речи, одликама црквенословенске графије и ортографије), али и методику презентације овог материјала везује за систем креативних задатака, практичних вежбања и дидактичких игара. Актуелност овог програма извире из чињенице да је данас све присутнија потреба воспостављања већ изгубљених веза савременог човека са културом свога народа и са духовним извориштима самог језика. Као циљ овог програма прокламује се формирање духовно-моралних вредности код деце путем дотицаја са историјом матерњег језика и духовним извориштима руске културе. Задаци програма састоје се у следећем: упознавање са историјом стварања словенске писмености, са инвентаром гласова и слова, упознавање са просветитељском делатношћу св. Кирила и Методија и осмишљавање значаја њиховог доприноса просвећивању словенских народа, изучавање различитих облика говорне делатности на ЦС (читање, писање, слушање), формирање навика писања ЦС речи

и осмишљеног читања са разумевањем, обогаћивање вокабулара ученика, повећање нивоа опште и језичке културе, васпитавање уметничко-естетског укуса, нарочито путем калиграфског исписивања слова и упознавање са различитим врстама орнаментике, подстицање интересовања за језик, историју, за споменике писмености, стимулација радозналости и креативних способности деце. Диференцијална одлика овог програма у односу на друге састоји се у томе што је одабир наставних садржаја извршен пре свега у складу са духовним и образовним потребама деце нижег основношколског узраста и њихових развојно-психолошких одлика. У структури програма улазе два образовна блока: теорија и пракса, при чему сваки од њих претпоставља усвајање одређених полазних теоријских знања, али и формирање практичног искуства. Практични задаци доприносе развијању спознајних способности код деце, али и њихових способности ликовног изражавања (подстиче се и умеће стварања властитих варијаната графичког изгледа словних знакова, стилизације рукописних листова са обрасцима ћириличног писма, састављање одговарајућих текстова попут кратких поука, азбучних молитава итд.). У садржају овог курса, након упознавања са основним елементима историје стварања словенске писмености, тежиште се ставља на овладавање словенском азбуком и упознавање са визуелним идентитетом ЦС књиге. Тако, ученици се у оквиру овога курса упознају и са иконописачким занатом, са типовима орнамената, обрасцима иницијала (калиграфским, геометријским, уплетеним, зооморфним, фитоморфним, антропоморфним, сиженим), са византијским и руским орнаментима. Ученици пишу речи и реченице, преводе и тумаче краће текстове на ЦС (јеванђељске параболе, поуке, тропаре празника).

Занимљив експериментални програм палеографије за децу (Макарова, 2007: 105–113) апробиран је у општеобразовној школи број 981 у оквиру Департамента за образовање града Мос-

кве. Овај програм, чији је састављач Е. В. Макарова, намењен је ученицима узраста 10–12 година, а реализује се током две године. Новина и актуелност овог програма састоји се у томе што данас палеографија као помоћна историјска дисциплина која изучава обрасце старих писама не улази у списак школских предмета. Међутим, многи удбеници и приручници из историје, књижевности, математике, историје уметности и других наставних предмета неретко на својим страницама доносе репродукције музејских експоната из разних историјских етапа на којима ученици могу видети обрасце древних писама. Стога се појавила потреба да се ученици који осећају афинитет према овој проблематици упознају са различитим азбукама и одликама графије у циљу формирања елементарних навика читања средњовековних текстова. Циљеви и задаци овог програма су: развијање спознајног интересовања за историјске и културне вредности, формирање свесног односа према језику и писму, обогаћивање лексичког фонда и књижевног укуса на материјалу средњовековних текстова који се користе за читање. С обзиром на свој факултативни статус, овај курс се реализује након основних (обавезних) наставних часова (два пута недељно), а садржи елементе практичних вежби и истраживачких пројеката. Настава се изводи не само у учионици, него уз посећивање музеја и изложби, нарочито у Државној историјској библиотеци града Москве, Државном историјском музеју, Политехничком музеју, музејима московског Кремља, Музеју Андреја Рубљова и другим културним институцијама. Теме са којима се ученици упознају у првој години су: појам палеографије, водени знаци, графичке фигуре, архаични језици, везе између азбука различитих народа, старогрчки, старохребрејски и латински језик, легенде о почецима словенске писмености, Св. Кирило и Методије као творци словенске азбуке, глагољица и ћирилица, њихова веза са другим азбукама, упознавање са ЦС ћирилицом, азбучни акростихови,

графија слова, традиција буквица, пословице и изреке о азбуци, древне азбуке и буквари, слова ЦС азбуке која се подударују са руским, употреба слова њ и њ, читање речи које садрже слова обрађена у оквиру овог дела програма, формирање навика читања и писања на ширем материјалу, изграђивање навика читања ЦС текстова без редукције вокала карактеристичне за руски језик, гласовне асимилације, дисимилације и дијерезе у области консонантизма, ћирилска слова која нису присутна у руској азбуци, појам дублетних слова, надредни знак и знакови интерпункције, акценти, титла, коришћење надсловних знакова у иконописачној традицији. У другој години упознају се следећи елементи палеографије: цифарска вредност слова, ортографски систем дистрибуције слова – дублета, фонетски и лексички црквенословенизми, неке граматичке форме именских врста речи, глаголске форме, партиципи, прилози, елементи синтаксе, основни химнографски жанрови, фрагменти летописа и легенди и одраз палеографије у савременој култури штампарства.

На основу наведених концепција и програма израђено је доста наставних средстава за предшколску и децу из нижих разреда која их уводе у свет средњовековне књижевности, помажу им да се упознају са лепотом црквенословенске ћирилице, да заволе традиционалне вредности културе свога народа: буквари, почетнице, словарице, радне свеске, а за најмлађу децу бојанке, нпр.: Н. П. Саблина, *Буквицы за сѣавныя: По рукойисям XI–XVI веков. Книѣа для раскрашивания* (Художественное оформление Е. С. Фоминой), Санкт-Петербург: Ижица, 2002; Е. В. Макарова, *Пройиси њо цѣрковнославянскому языку*. Москва: Православная педагогика, 2002; А. Салтыков, *Цѣрковнославянская азбука* (Художественное оформление Т. Зубовой). Москва: Паломник, 2003; *Пройиси и уѣражнення для дѣтѣй* (Свято-Пафнутьев Боровский монастырь, 2009) и др.

## Импликације по српску средину

Колико су овде приказани нормативни документи применљиви на српску говорну и социокултурну средину? Постоји ли у њој потреба за учењем ЦСЈ? На какве се вредносне ставове у вези са евентуалним увођењем ЦСЈ као факултативног предмета у одређеним типовима школа може рачунати?

Почећемо од последњег питања. Темелну социолингвистичку анализу ставова репрезентативног корпуса испитаника са српског језичког подручја према ЦСЈ извршила је Ружица Бајић (2007: 193–371). Преовлађујући афирмативни однос испитаника према ЦСЈ упућује на закључак о прихватљивости његовог експерименталног увођења у ограничени број школа, барем у ближој перспективи. Подсетићемо да се, кумулативно посматрано, већина испитаника изјаснила за преференцију овога језика у односу на савремени. Ова преференција у првом реду кореспондира са рецепцијом лингвистичких квалитета ЦСЈ (еуфоничности, певљивости), који су од изузетног значаја, с обзиром на историјски много пута посведочену вредност његове не само рационалне, него и естетичко-доживљајне рецепције. Такође, ЦСЈ испитаници приписују веома изражену симболичку (изражавање традиције, националног и верског идентитета) и кохезиону функцију (одржавање јединства међу словенским православним народима и њиховим црквама). С обзиром на висок степен његове генетске и типолошке блискости са савременим српским језиком, а посебно на појаве међујезичких лексичких истоветности и сличности, које обезбеђује фацитацију (позитиван трансфер) у рецептивним видовима говорне делатности (аудирање, читање), не изненађује налаз да преовлађујућа већина испитаника позитивно оцењује ниво своје рецепције тога језика (најмањи број анкетираних определио се за одговор да веома слабо разуме ЦСЈ) (исп. Бајић, 2007: 313–320, 341–356).

Потреба за учењем ЦСЈ у свим његовим развојним етапама – старословенској, епоси националних редакција и новоцрквенословенској – у Србији се може заснивати на истим аргументима који су уважени у руској говорној и социокултурној средини, а који се везују за његову кумулативну (могућност успостављања континуитета са пређашњим етапама књижевног језика, стицање одговарајућих културолошких и филолошких знања) и комуникативну функцију (разумевање савременог богослужења, успостављање тешње корелације са верском наставом). Руски програми могу представљати солидну полазну основу за конципирање одговарајућих курсева за носиоце српског језика, уз разумљиве интервенције на плану екстензитета, интензитета и размештаја наставних садржаја према специфичностима генетског и типолошког диференцирања српског у односу на ЦСЈ. Сматрамо да би у Србији факултативни курсеви ЦСЈ за почетак могли бити уведени у филолошке гимназије, као и у православне гимназије на чијем се оснивању ради (прва таква школа на просторима настањеним српским живљем, иначе, основана је у Загребу 2006. године). На нижем основношколском и предшколском узрасту такође постоји могућност за увођење факултативних курсева попут оних које смо презентирали у претходном излагању, са израженом културолошком димензијом и у корелацији са верском наставом, музичким и ликовним васпитањем. Руска искуства у креирању курикулума за ЦСЈ стога би могла представљати методолошки узор и подстицај за изналажење нових, оригиналнијих, квалитетнијих решења у конципирању, реализовању и валоризовању наставе овога предмета на раном узрасту у другим словенским срединама, укључујући и српску. Ако овај наш прилог допринесе трагањима у том правцу, сматраћемо да је постигао свој циљ.

## Корпус

- Журавлев, В. К. (2007). Рекомендации преподавателям церковнославянского языка в воскресных школах. У: И. В. Бугаева, С. М. Шестакова (сост.), *Церковнославянский язык. Сборник программ* (143–145). Москва: Просветитель.
- Карпенко, Л. Б. (2007). Концепция преподавания церковнославянского языка. У: И. В. Бугаева, С. М. Шестакова (сост.), *Церковнославянский язык. Сборник программ* (5–14). Москва: Просветитель.
- Корнилаева, И. А. (2007). Программа курса церковнославянского языка для детской воскресной школы. У: И. В. Бугаева, С. М. Шестакова (сост.), *Церковнославянский язык. Сборник программ* (146–151). Москва: Просветитель.
- Макарова, Е. В. (2007). Палеография для детей. У: И. В. Бугаева, С. М. Шестакова (сост.), *Церковнославянский язык. Сборник программ* (105–113). Москва: Просветитель.
- НОК (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa.
- Уварова, И. Ю. (2007). Красота славянской письменности. У: И. В. Бугаева, С. М. Шестакова (сост.), *Церковнославянский язык. Сборник программ* (114–142). Москва: Просветитель.
- ННOS (2006). *Hrvatski obrazovni nacionalni standard. Nastavni plan i program za osnovne škole*. Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa.

## Литература

- Архиерейский Собор (2008). *Архиерейский Собор Русской Православной Церкви. Документы, доклады*. Москва: Издательство Московского Патриархата.
- Бајић, Р. (2007). *Бојослужбени језик у Српској православној цркви: прошлост, савремено стање, и перспективе*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Благојевић, М. (2011). Актуелна религиозност грађана Србије. У: А. Младеновић (уред.), *Религиозност у Србији 2010: истраживања религиозности грађана Србије и њиховог става према процесу европских интеграција* (43–72). Београд: Хришћански културни центар – Центар за европске интеграције – Фондација Конрад Аденауер.
- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Prosveta.
- Vignjević, J. (2011). Glagoljica u školi kao dio izgradnje učeničkoga jezičnoga identiteta. У: J. Vučo, B. Milatović (ured.), *Stavovi promjena – promjena stavova* (149–156). Nikšić: Univerzitet Crne Gore – Filozofski fakultet.
- Дубин, Б. (2004). Массовая религиозная культура в России (тенденции и итоги 1990-х годов), *Вестник общественного мнения*, 3, 35–46.
- Кубурић, З. (2010). *Верске заједнице у Србији и верска дистанца*. Нови Сад: Центар за емпиријска истраживања религије.
- Митрохин, Н. (2007). Социология 'бескорыстных мечтателей' или как все-таки считать количество православных. *Нейрикосновенный зайас*, 1 (51), 13–24.



- Pranjković, I. (2007). Glavne sastavnice hrvatskoga jezičnog identiteta. U: J. Granić (ured.), *Jezik i identiteti* (487–496). Zagreb–Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Синелина, Ј. (2010). Динамика религиозности грађана Русије од 1989. до 2006. године. У: Р. Биговић (уред.), *Моџућности и домџи социјалноџ учења љравославља и љравославне Цркве* (113–138). Београд–Ниш: Фондација Конрад Аденауер – ЈУНИР.
- Чеснокова, В. Ф. (2005): *Тесным љуџем. Процесс воцерковления населения России в конце XX века*. Москва: Академический проект.
- Škiljan, D. (2002). *Govor nacije. Jezik, nacija, Hrvati*. Zagreb: Golden marketing.

### **Summary**

*In this paper, we shall discuss relevant features of the curriculum according to which course of Church-Slavonic Language is performed (including the canonical, so-called Old-Slavonic period) in lower grades abroad (Russian Federation) and relevant normative documents which predict organisational-conceptual basis for teaching using the method of normative reviews and using the techniques of comparative analysis. This research, apart from fundamental value (widening horizons of the existing scientific recognition in gloto-didactics), can have applicative value (optimisation of actions at composing suitable normative documents, course books, textbooks in Serbian surrounding).*

**Key words:** *methodology of foreign language teaching, teaching Church-Slavonic Language, lower school age.*

Рад примљен: 15. 02. 2013.  
Рад прихваћен: 25. 02. 2013.

Кратки научни  
прилог

Cecilia Condei<sup>1</sup>, PhD

Université de Craiova, Roumanie



## *Aspects de la communication non-verbale dans les manuels de FLE pour le primaire*

**Résumé :** *Le cadre de notre contribution concerne surtout les échanges présentés dans les manuels de Fle pour un public d'enfants âgés de 8 à 10 ans, ce qui couvre, en Roumanie, le primaire. Nous insisterons sur les expressions corporelles et sur les relations interpersonnelles, telles qu'elles apparaissent dans les interactions des personnages/personnes prenant en compte les pratiques langagières accompagnées par des gestes ou les simples dessins, photos, photographies. Deux dimensions sont à distinguer : horizontale, avec les valeurs distance/familiarité et verticale, basée sur le système de places. Par « expression corporelle », concept-pivot de cette étude, nous entendons avec E. Goffman la gesticulation relativement consciente réalisée avec le corps en vue de mieux expliciter le sens, point de départ auquel s'associe la théorie de Catherine Kerbrat-Orecchioni.*

**Mots-clés :** *expression corporelle, familiarité, relation horizontale, relation verticale*

Parmi les lieux communs les plus fréquentés se place l'énoncé qui relie la communication humaine au signe du langage, ce dernier d'ordre essentiellement verbal. Les spécialistes ont renoncé depuis longtemps à invoquer le canal verbal comme unique responsable de la bonne transmission du sens. Il y a également le canal visuel (multisignal et multimessage), le canal olfactif, les canaux tactiles et thermiques, selon le schéma de Cosnier et alii (1982 :255-256). Pour ce qui est des systèmes visuels, la communication mimogestuelle semble la mieux connue et étudiée. Ce que nous apportons de nouveau dans cette énumération de lieux communs est l'étude de la mimogestualité dans un corpus de

manuels de FLE pour le primaire, ceux qui ont soutenu l'enseignement du français, langue étrangère, en Roumanie, dans les années '90. Depuis, le français a perdu du terrain, il n'est plus étudié dans l'enseignement primaire, mais à partir du gymnase (tranche d'âge de 10ans à 14 ans). Pourtant, la réalité que nous mettons en discussion n'est pas dépassée, ni sans intérêt pour le progrès général de la didactique du FLE.

Les manuels mentionnés ont des caractéristiques qui différencient : le manuel pour la 2e classe (1<sup>re</sup> année d'étude, élève de 8 ans) est réalisé juste après la Révolution roumaine de 1989, en coopération avec une équipe de didacticiens et praticiens français et publié chez Hatier Didier, celui de la 3<sup>e</sup>

<sup>1</sup> cecilia\_condei@yahoo.fr

classe (2<sup>e</sup> année d'étude) est conçu par des Roumains, continue la structure du précédant, publié également chez Hatier-Didier.

La problématique n'est pas sans risques et périls, parce qu'un tel corpus, bien que basé sur des images et dessins est obligé à prendre en compte plusieurs fois les petits textes ou répliques accompagnatrices des dessins. Les deux, mots et dessins, forment un tout responsable de la bonne circulation du sens en classe de FLE. Nous pensons que l'adaptation du concept de Cosnier et alli (1982 :257) « gestualité syllinguistique » peut se faire dans la situation de notre corpus. Pour les auteurs mentionnés, la « gestualité syllinguistique » représente la situation où la communication mimogestuelle est liée, dans les interactions *face à face* à la communication verbale, nous pensons qu'au moins pour la phase de débutant dans l'étude d'une langue étrangère, la communication verbale et non verbale sont complémentaires à tel point qu'elles forment un certain type de gestualité véhiculée par les manuels de langue étrangère, avec des traits distinctifs. On est donc en droit de parler de gestualité syllinguistique même si les interactions ne se déroulent pas en face à face, mais organisée à l'aide d'un outil, d'un manuel sur support papier. Cela a de spécifique l'effort de reconstruction de la réalité (une fiction, évidemment) conforme aux objectifs de l'enseignement d'une langue-culture.

Aux échanges présentés par le discours des manuels nous appliquons une analyse inspirée par la théorie des interactions (non)verbales, adaptée conformément à ce but et complétée avec des éléments d'analyse du discours. Nous mettons en discussion l'expression corporelle, par laquelle nous entendons avec Erving Goffman « une gesticulation relativement conscience que l'individu accomplit avec tout son corps dans le but de donner des indications explicites » (Goffman, 1973 : 129), point de départ auquel s'associe la théorie de Catherine Kerbrat-Orecchioni.

Le corpus contient des images –photographies, dessins proposés par les manuels de FLE pour

l'enseignement du français au primaire. Nous abordons en fait un domaine qui offre un champ large à l'étude de la mise en discours du corps humain. Nous abordons également toute une variété de formes « d'extériorisation indicative [...] une utilisation du corps pour dépeindre en une sorte de mime » (Goffman, 1973 :130), volontaire ou non. Une observation doit être faite : les manuels présentent ces images accompagnées toujours par des textes, où, plus précisément la difficulté des textes est surmontée grâce aux images. Cela donne aux dessins des tâches complexes : ils servent à illustrer les interactions (ce qui les oriente vers la culture cible) et facilitent la compréhension du texte qui les accompagne (visée didactique, en direction de la langue cible, mais, en même temps, les dessins sont censés rendre compte du réel. On a affaire dans les situations présentées avec des personnes en interactions, celles-ci étant, selon E. Goffman, une « classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non dans la situation où il se trouve » (1988 :7)

Nous insistons sur les relations interpersonnelles, telles qu'elles apparaissent dans les interactions des personnes/personnages entraînés dans des échanges accompagnés par des gestes. Il est à souligner que ce type de relation est présenté dans le manuel sous forme de mouvements, de postures qui indiquent les déplacements, de gestes.

Notre grille d'analyse propose la prise en charge des images qui offrent des informations sur deux dimensions : horizontale, avec les valeurs distance/familiarité et verticale, basée sur le système de places.

### **La relation horizontale**

Il faut d'abord préciser qu'elle se caractérise, comme le souligne Catherine Kerbrat-Orec-

chioni (1992 : 40) (qui fait référence à des échanges verbaux) par : a) la gradualité (dans le sens d'une plus grande quantité de moyens dont disposent les adultes de se montrer aimables, familiers) et b) la symétrie. Les deux sont responsables du confort, si une disparaît, le confort est sérieusement menacé. Les signes qui nous permettent de considérer une relation comme distante ou familière sont, d'après Erving Goffman, « signes du bien » et d'après Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992 : 40) « familiaritèmes ». Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992 : 39), cette dimension de la relation renvoie au fait que « dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins 'proches' ou 'éloignés' », cette caractéristique étant fonction (1) de leur degré de connaissance mutuelle (relation cognitive), (2) de la nature du lien socio-affectif qui les unit, (3) de la nature de la relation communicative : « on parle d'une situation 'familiale'(vs formelle)' lorsqu'elle produit sur l'interaction des effets analogues à ce qui se passe quand les participants sont eux-mêmes familiers l'un à l'autre ».

Le manuel pour la 2<sup>e</sup> classe ( 1<sup>re</sup> année d'étude) comprend beaucoup de familiaritèmes, dans le sens que Catherine Kerbrat-Orecchioni(1992 :40) donne à ce concept : « 'familiaritème' ou 'familiarités', comme le dit par métonymie la langue ordinaire ('je vous prie de m'épargner vos familiarités') ». Ces faits se manifestent tant du côté des humains que de celui des animaux. Un des cas les plus fréquents est le salut, formule qui assure la prise de contact et le rapprochement. Dans le manuel, l'écureuil et le pélican (personnifiés) se saluent, les enfants, garçons et fillettes se saluent également. On cultive la familiarité sans barrières d'âge ; une fillette rencontre un adulte, André Dumas, et utilise comme salut la formule la plus simple « salut ! »(2<sup>e</sup> p.7). La situation est difficilement acceptée dans une interaction réelle, face à face, étant jugée comme impolie, pour des raisons didactiques (visant uniquement l'acquisition d'une formule de salut) on laisse de côté la normalité des rencontres, ainsi que la politesse. Le cas n'est pas singulier, les dessins donnant plusieurs fois des images

éloignées du réel, mais qui servent à l'acquisition d'une structure grammaticale ou un schéma communicatif.

Les relations avec les adultes sont peu cultivées, on privilégie les relations à l'intérieur du groupe d'âge. Pourtant : une formule de salutation (le même 'salut') est adressée par un adulte à une fillette et à un garçon (2<sup>e</sup> p.7). Un autre, toujours adulte, un professeur d'après les apparences physiques du rôle, donne des ordres dans la salle de classe (2<sup>e</sup> p. 9). Pour une décodification adéquate de l'ordre, l'image de la tête du professeur est accompagnée par des boules dans lesquels sont placés des dessins de garçon en train d'exécuter des actions : fermer le livre, fermer la fenêtre, entrer en classe, aller au tableau noir. L'ordre associé aux actions accomplies en vitesse exige une représentation du mouvement rapide qui, dans les dessins du manuel de la 3<sup>e</sup> classe (p.59) est exprimé à l'aide du personnage Zizou (le chien) qui a plusieurs têtes, chacune tournée vers une autre direction et plusieurs pattes, qui pointent, comme des mains, à gauche et à droite en même temps. 'L'ordre' en tant qu'acte, est peu présent dans les manuels observés. S'il existe, ce n'est que pour des activités qui ne dépassent pas le contexte scolaire, la finalité étant purement linguistique : acquisition correcte d'un mode verbal, l'impératif. En ce qui concerne le contexte, il ne dépasse pas la salle de classe ou la salle de gymnastique (2<sup>e</sup> p.17).

Les dialogues entre l'adulte et l'enfant sont rares (2<sup>e</sup> p.10) ou encore plus rares les dialogues entre personnes adultes (un seul exemple :2<sup>e</sup> p.20 deux adultes, un homme et une femme en conversation).

Les salutations sont accompagnées par des gestes de la main, qui fonctionne, en fait, comme un déclencheur de sens : pour différencier l'image de quelqu'un qui dessine de quelqu'un d'autre qui écrit, on montre le résultat – écriture ou dessin.

Les gestes sont incontestablement un élément important dans l'économie communicative de la classe de langue. L'apprentissage face à face en uti-

lise beaucoup pour assurer le confort de la communication. Ce confort implique l'utilisation des feedback silencieux ou verbalisés. De Salin (1992 :163) reprend une liste de gestes « emblèmes » symboles qui accompagnent ou remplacent la communication verbale. Bon nombre d'éléments « emblèmes » sont perceptibles seulement dans la formule face à face. On rencontre aussi des déictiques (« index-tête indiquant un objet », De Salin, 1992 :163) ou les spatiaux (« index-bras signifiant ici/là-bas », *Idem.Ibidem*). Dominique de Salin (1992 :164) distingue aussi les petits gestes qui différencient les sexes : l'index pointé légèrement vers son partenaire pour donner force à ses propos – geste fréquent chez les hommes, pendant que le léger tapotement de l'avant-bras de l'interlocuteur est plus fréquent chez les femmes.

Dans le corpus de manuels pour le primaire, les déictiques identificateurs sont utilisés :

- a. pour désigner un objet de l'environnement proche qui est, de cette manière, introduit dans le discours. Ce qu'on pointe c'est un objet visé (parmi plusieurs autres) pour être acheté dans un magasin (2<sup>e</sup> : p.18, 20, 98, 103, 104) une maison (2<sup>e</sup> :52 ), un horloge (3<sup>e</sup> :35, 36), un inconnu devant la porte (3<sup>e</sup> :40), des objets achetés, qui, dans le texte accompagnant, sont énumérés (2<sup>e</sup> :88),
- b. pour la présentation de soi : Jojo, l'écureuil, se présente et ensuite introduit un personnage adulte, André Dumas.(2<sup>e</sup> : 4, 6)
- c. pour présenter les autres, situation fréquente, comme c'est le cas de Jojo (manuel pour la 2<sup>e</sup> classe :6, 7) ou de deux enfants qui discutent à propos d'un troisième, qui ne fait pas partie du cadre énonciatif (3<sup>e</sup> :13, 23,40)
- d. pour identifier la personne à propos de laquelle on veut obtenir une information (2<sup>e</sup> :64, 3<sup>e</sup> :40)

Les manuels que nous avons analysés utilisent surtout l'index pour pointer. On souligne ain-

si la possession d'un objet (2<sup>e</sup> : 68) ou on pointe son interlocuteur pour l'implique davantage dans le dialogue (3<sup>e</sup> :103). Pointer est également associé à une demande d'information (3<sup>e</sup> :59)

L'attouchement dont parle De Salin apparaît dans une conversation entre deux filles (2<sup>e</sup> :80). Le contexte est structuré autour d'un dialogue entre deux amies, une troisième ayant le rôle de 'outsider'. Toutes sortes de gestes d'attouchement (signes d'amitié) témoignent de l'état et de la qualité de la relation : taper légèrement sur l'épaule du partenaire, par exemple. C'est elle qu'on touche sur l'épaule, sorte de geste familial et protecteur, comme si le fait de ne pas être connu peut lui apporter préjudice.

### **Marques non-verbales de la relation horizontale**

Ce type de relation se manifeste à travers des données proxémiques et par des gestes. Les gestes sont des indicateurs de l'état de la relation, comme c'est le mouvement des bras largement ouverts pour marquer l'accueil chaleureux. À cette liste on peut ajouter la posture, l'orientation du corps, le caractère plus ou moins « relâché des attitudes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 42)

Toutes sortes de gestes peuvent être considérés comme « professionnels », tels l'invitation d'un marchand, les bras ouverts, pour que l'on achète chez lui (2<sup>e</sup> :88) ou le geste d'un policier indiquant le bon chemin (3<sup>e</sup> : 55, 63).

L'orientation du corps pendant le déplacement dans la rue relève l'attitude du connaisseur qui accompagne en conduisant. Deux garçons qui se déplacent à Paris le font en harmonie parfaite de posture et attitudes (3<sup>e</sup> :55).

Plus rares, mais tout aussi efficaces pour faire passer le sens sont les images où garçons ou fillettes indiquent l'objet dont on parle (une robe, un pantalon, une chemise, 2<sup>e</sup> : 98) à l'aide de la direction du regard ou grâce à l'orientation du corps.

L'importance des éléments non verbaux dans l'évolution des personnages a été plusieurs fois souli-

gnée dans l'analyse des interactions didactiques. Les contacts oculaires ou la mimique faciale sont également des marqueurs non verbaux de la relation horizontale.

### **Le sourire**

Le sourire a une place importante dans l'inventaire des outils de la mimogestualité. Les sourires étalés sur les visages des enfants sont liés à des activités d'apprentissage. S'ils connaissent la réponse correcte à une question, les enfants ont le visage souriant (2<sup>e</sup> p.38). Le sourire est provoqué par la présence d'un objet lié à l'espace éducationnel : une fillette qui possède un cartable montre un visage souriant (2<sup>e</sup> p.59) ce qui infère l'idée que la simple possibilité d'associer une idée concernant l'école rend heureux, le travail rend heureuse toute personne qui l'exécute. Le même sens a le sourire d'un père qui travaille dans sa cuisine devant un fourneau à gaz pour préparer le repas. Un peu plus bas, le visage de la mère qui prépare un gâteau exprime, par contre, la concentration plutôt que la satisfaction (2<sup>e</sup> p.87)

Le sourire apparaît également en présence des animaux domestiques : une fillette qui caresse un chat affiche un sourire large plein de bonheur (2<sup>e</sup> p.42). Mais les situations qui génèrent toujours le sourire sont les réunions de la famille. Le bonheur de vivre en famille traverse maints fois les dessins représentant des collectivités (par exemple 2<sup>e</sup> p.77)

Le sourire se matérialise également dans l'expression de la satisfaction ou du contentement. Satisfaction de rencontrer des amis et de leur rendre visite (2<sup>e</sup> p.49), le contentement de recevoir des visites, comme celle dans sa chambre personnelle (2<sup>e</sup> p.61), en général le plaisir de partager son territoire. D'ailleurs, plusieurs activités quotidiennes procurent la satisfaction : acheter des légumes, mettre des fleurs dans un vase.

*L'expression d'inquiétude* devant quelque chose qu'on ne comprend pas ou qui sort de la règle de politesse unanimement acceptée se peigne sur le visage d'un garçon, Daniel, qui est surpris par l'in-

tensité du bruit que fait Emilie, la petite sœur de Julie qui frappe dans un tambour. La question qui accompagne le dessin « qui est-ce ? » réfère moins à l'identité, l'acte correctement décodé est une question d'un tout autre sens : « pourquoi fait-elle cela ? » ou « qui est-elle pour faire tant de bruit ? »

Une remarque générale se dégage déjà : ces manuels ont la tendance à montrer des enfants « prototypiques », des familles idéales, ce qui est bien loin du réel (soit-il roumain ou français). De Salin insiste sur le rôle et les connotations des gestes utilisés dans la classe : « Autant que les gestes de type 'cadence' et 'idéographique' sont positivement évalués dans la société française, autant les déictiques, les spatiaux et les kinétographes ne le sont pas ». Il faut tenir compte que les images illustrant de tels gestes sont utilisées dans un contexte didactique et que ces gestes, « fréquents dans la petite enfance et parfois même intensément exploités, pour la socialisation précoce [...] doivent disparaître ou du moins s'atténuer dès qu'on peut verbaliser les actions ainsi représentées » (De Salin, 1992 :167).

### **La relation verticale**

Ce type de relation est plutôt suggéré, peu de dessins se laissent interpréter comme porteurs de marques de distance. Ce qui est dû, principalement au rôle du manuel, comme outil d'apprentissage et au contexte dans lequel il évolue, celui de la classe de langue, niveau primaire. En général, la relation verticale est fortement dyssymétrique, impliquant une hiérarchie et toutes sortes de taxèmes : apparence physique, tenue spécifique, comme c'est l'uniforme du médecin (3<sup>e</sup> :145) ou du policier (3<sup>e</sup> :55,63). La construction des images met en fonction les stéréotypes : le professeur est un adulte, un homme, avec des lunettes, portant une veste et une cravate. Ou encore, dans la multitude de dessins illustrant des relations très amicales entre des animaux qui, en réalité, ne vivent pas en harmonie les uns à côté des autres, on a introduit une seule image « réelle » : un

chat qui court après une souris (3<sup>e</sup> :67). Du reste, le lion caresse le chat, le chien porte de longues dialogues avec le chat et font le marché ensemble, etc.

La position, haute ou basse, est classée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992 :79) comme un taxème important qui caractérise et individualise en même temps.

Éléments non verbaux accompagnant ces événements

Aucun geste provocateur de discrimination ou jugé destructif pour l'atmosphère de la classe n'est suggéré par les images proposées. Les participants aux dialogues ne se placent ni trop loin ni trop près les uns des autres. Une attitude contraire aurait été considérée comme offensante (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 152). En général, les images qui peuvent induire un état d'inconfort sont rares et, si cela existe, alors les personnages sont présentés plutôt de dos. Si quelque chose ne va pas, le chat se précipite vers la pharmacie, mais on ne voit que son dos en se dirigeant vers la porte de la boutique. De même pour Daniel, garçonnet plein d'énergie, qui, en jouant du football casse une vitre. Le dessin ne montre pas son visage (2<sup>e</sup> pp.35, 42).

### **L'expression des sentiments négatifs.**

La peur ou tout autre sentiment destructeur pour l'harmonie de la personnalité humaine apparaît rarement. Ils ne contribuent pas à créer l'atmosphère nécessaire à une vie saine et tranquille. La peur n'est pas un sentiment à cultiver par les humains. Le texte et les dessins dévoilent une souris qui est sous le lit parce qu'elle « a peur aussi » (2<sup>e</sup>, p37). Cet « aussi » est à interpréter en rapport avec l'image précédente :le chat Minet qui monte sur le toit parce qu'il craint un ennemi caché, tout comme Fifi, la fourmi, qui se cache derrière Tam-Tam, l'éléphant, à cause d'un personnage étrange, connoté négativement, le crocodile.

Les tics aussi sont rares : une fillette suce le bout du crayon (2<sup>e</sup>, p.48). Son visage dégage le

contentement lié à son rôle d'élève et à sa présence dans une salle de classe. Il est à remarquer ici un troisième objectif pris en compte par les manuels à côté des deux déjà mentionnés (rendre compte du réel des interactions dans la culture cible et aider à comprendre la langue cible) : ces manuels deviennent les vecteurs de comportements sociaux considérés comme appropriés, et qui auraient ainsi une fonction éducative.

La présence des animaux à côté des humains s'insère fréquemment dans les manuels de la 2<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup> classes. Les animaux sont humanisés : le chat montre un visage content quand on le caresse (2<sup>e</sup>), le lapin adulte porte des lunettes, très poli, le chat frappe devant la porte pour s'intéresser si Minie, la souris est dedans. Ils utilisent les pattes comme des mains et portent des paniers pour aller au marché dans des postures tout-à-fait humaines (2<sup>e</sup> p.88). Même plus, un éléphant mange une banane tel un enfant. Les nombreuses chansons qui agrémentent les textes réunissent enfants et animaux dans une chorale gaie qui occasionne de larges sourires de bonheur (2<sup>e</sup> p.71).

D'ailleurs, la conversation des enfants est toujours gaie et animée, on gesticule beaucoup (2<sup>e</sup> pp.66, 68, 80).

Le dessin d'une bouche largement ouverte pour inférer que la personne parle à haute voix, accompagne trois images qui soutiennent de courts échanges exprimés par des mots, questions de type « Où est... ? Tu es où ?... » prétextes pour enseigner la localisation dans l'espace. (2<sup>e</sup> classe)

En guise de conclusion, nous revenons sur l'impact majeur qu'ont les images représentant des gestes ou attitudes sur la compréhension, sur l'acquisition d'une langue et sur le développement de la personnalité civique d'un élève. Mais, pour des raisons qui tiennent de l'acquisition d'une langue, on s'éloigne souvent de la réalité, de la normalité ou, ce qui n'est nullement recommandé, on arrive à bafouer les règles de politesse obligatoires pour toute interaction. Les dessins orientent et facilitent la pas-

sation du sens, mais ils transmettent implicitement plusieurs informations, comme sont celles liées aux protocoles des échanges. Dans plusieurs situations on constate une préoccupation réduite pour le respect de la vérité et de la normalité dans ces cas. Alors, chercher la simplicité, la formule schématisée, la facilité de l'expression devient un piège didactique.

### **Bibliographie**

- Cosnier, J., Coulon, J., Berrendonner, A., Orecchioni, C. (1982). *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*. Paris : Dunod.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie parisienne. Les relations en public*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1992). *Les interactions verbales (tomes I et II)*. Paris : Armand Colin.



Цецилија Кондеи

Универзитет у Крајови, Румунија

## АСПЕКТИ НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У УЏБЕНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

Поред вербалних облика комуникације, одавно се говори и о вишезначности и преношењу више јорука јуишем визуелних, тактилних и термичких канала, а и јуишем мириса, као што чине Косније и остали (1982: 255–256). Поседна јажња се последњих година посвећује мимици и тестовима; зашто се наша анализа не дави уобичајеним свакодневним ситуацијама, већ румунским уџбеницима француској језика за основну школу, уџбеницима на којима се заснивало учење француској језика у Румунији деведесетих година 20. века. Сада је француски изудио место које је тада имао и више се не учи у узрасној почетних разреда основне школе, већ почев од десетих године. Ми, међутим, желимо да овде говоримо о овој јојави јер сматрамо да је од великој значаја за настава француској као страног језика.

Уџбеници који чине корпус на којем је истраживање рађено разликују се од каснијих уџбеника: уџбеник за први разред (прва година учења, узрасно од осам година) сачињен је одмах после Румунске револуције 1989, у сарајни са тимом француских методичара и наставника, и објављен је код француској издавача Hatier Didier, а уџбеник за трећи разред (друга година учења) направили су Румуни чувајући стилистику претходној, а објављен је код истој издавача.

Наша анализа, иако базирана на сликама и цртежима, узима у обзир и крајке текстове или реплике које прате цртеже. Оба ова елемента, и речи и цртежи, чине целину чији је задатак да пренесе прави смисао у процесу рада на часу француској језика. Мислимо да је прилагођавање јојма „језичке тестикулације“ о којем говоре Косније и остали (1982: 257) могуће у оваквој ситуацији. Поменути аутори под јојмом „језичке тестикулације“ подразумевају ситуацију у којој је комуницирање мимиком и тестовима, у директној комуникацији лицем у лице, повезано са вербалном комуникацијом. Ми сматрамо да су, бар у почетној фази учења некој страног језика, вербална и невербална комуникација комплементарне у толикој мери да чине неку врсту тестикулације која се преноси уџбеником, а која има особене одлике уобичајене свакодневне форме, без методичких циљева. Зашто и говоримо о језичкој тестикулацији чак и ако интеракција није директна (лицем у лице), већ се врши уз помоћ некој средства, односно штампаног уџбеника. Ово представља специфичан напор да се реконструише стварност која је у складу са циљевима настава некој страног језика и културе.

Поседну јажњу јојклањамо јојкрећима тела, а под тим подразумевамо, као и Ервин Гофман, „релативно свесну тестикулацију коју особа чини чиним својим телом како би дала експлицитне информације“ (Гофман, 1973: 129). Ово је јојлазна јачка на коју се надовезује теорија Кајрин Кердра-Орекјони.

Јасно је да уџбенике чине слике праћене текстом, да се тешикоће које текст може имати превазилазе уз помоћ слика, што цртежима даје сложене задатке: они илустрирују интеракције (што их усмерава ка страног култури) и олакшавају разумевање текста који их прати (што има методички значај и усмерава их ка страном језику), али у исто време цртежи треба да одражавају реалност.

Слике нуде информације у две димензије: хоризонталној, која се односи на удаљеност и дилину, и вертикалној, која се односи на место. Што се тиче хоризонталне димензије, примећујемо да уџбеник за први разред (прва година учења) садржи много „фамилијарних“ (у смислу у којем

Кашрин Кербра-Орекјони говори о појмовима „фамилијаријете“ или „фамилијарности“ – овај друји је уобичајен у језику). Један од најчешћих случајева је поздрављање које представља први контакт и приближавање. Постоје такође и невербални знаци хоризонталних односа, који се манифестују кроз постоје који су јасни индикатори односа (на пример, широм отворене руке које означавају постоје до-чек, или показивање руком на неки предмет о којем се говори). Присуство осмеха везано је за осећање задовољства дејства које извршава неки пријатан задатак (на пример, мази свој кућној љубимца) или које је срећно у кругу своје породице или свој друштво. Вертикални односи су углавном суверени, а приметили смо и да се страх и друга дескриптивна осећања ретко приказују.

Изводимо постоје закључак да претже усмеравају и олакшавају прелаз ка смислу и разумевању и имплицитно преносе више информација. На више места констатирамо да се не води превише рачуна о постојевању реалности и истинитости. Тако настојање да се постоје не једноставности уз помоћ схематизованих формула и једноставних израза постоје методичка замка.

**Кључне речи:** постоје тела, илустрације, хоризонтални и вертикални однос.

др Ана Вујовић<sup>1</sup>  
Учитељски факултет, Београд

Кратки научни  
прилог

## Илустрације у учбеницима француској језика у првом циклусу основној образовања (неки културолошки и социолошки моменти)<sup>2</sup>



**Резиме:** Мотивациона и васпитна улога илустрација нарочито је велика на млађим узрастима, а данас је актуелна више него раније јер су деца у свакодневном животу изложена разноврсним визуелним средствима комуникације са бољим садржајем и изразитом динамиком. Описујући и поредећи илустрације у нашим и француским учбеницима француској језика за први циклус основној образовања (за децу до једанаест година), желели смо да истражимо два основна аспекта: да ли и како илустрације садрже елементе француске културе и на који начин и у каквом бројчаном односу су на њима приказани женски и мушки ликови. И поред очигледних најора да се у наше учбенике унесу новине, и даље су француски учбеници далеко савременији. Они су више у целини прожепти француском културом као културом високо развијене мултикултурне средине, главни ликови у њима су инспирисани познатим јунацима француске књижевности за децу. У француским учбеницима женски ликови су чак бројнији, а приказане активности покушавају да сутирају жељену равнотежу између полова, док су у нашим учбеницима и даље бројнији мушки ликови и присутна подела на занимљиве и боље плаћене „мушке“ активности (често изван куће) и мање занимљиве и мање плаћене „женске“ активности (куће).

**Кључне речи:** илустрације, француска култура, родна равнотежа.

Савремени свет постао је превасходно свет визуелних информација. Визуелни медији омогућавају да човек прелази са непосредног замишљања и задржавања утисака на овладавање својим памћењем, на стварање знакова помоћу којих усмерава активност памћења и вла-

да њиме. Визуелна средства представљају средство преношења људског искуства које, по Пијажеу, чини једну категорију фактора когнитивног развоја. Визуелни медиј може бити и један специфичан начин преношења физичког искуства, па је јасно да је неопходно поклонити велику пажњу визуелним елементима савремених учбеника, посебно онима намењеним деци почетних разреда основне школе. Када се у учбеник уноси нека илустрација, мора се јасно зна-

<sup>1</sup> ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад представља део истраживања на пројекту Концепције и стварање обезбеђивања квалитета базичној образовања и васпитања (бр. 179020Д), за период 2011–2014.

ти која је њена функција, али се понекад стиче утисак да се илустрације уносе тек реда ради. Осим улоге у појашњавању градива, илустрације имају и важну мотивациону улогу, представљају „емоционални ослонац“ који школско градиво чини приступачнијим и занимљивијим. Да би илустрације могле да остваре своју мотивациону улогу, неопходно је да и саме буду разноврсне, динамичне, успешно реализоване у уметничком и ликовно-графичком погледу, духовите, провокативне, забавне, упечатљиве. Такође, морале би да преносе одређене општеприхваћене друштвене и моралне вредности. Тако илустрације могу и да помогну и да одмогну остваривању образовно-васпитних циљева предвиђених наставним планом и програмом. Оне могу имати позитиван или негативан утицај на мотивацију ученика, усвајање естетских принципа или лакше уочавање и памћење, па их ваља селективно и промишљено користити.

Када је реч о уџбеницима страних језика, требало би нагласити да у њима илустрације имају посебан значај и тежину јер су:

- једно од најефикаснијих средстава да се ученици ближе упознају са неком страним културом,
- можда више него другде, илустрације овде имају и наглашен васпитно-образовни циљ и могу да утичу на формирање личности, да подстичу на развијање критичког мишљења, изградњу ставова, стварање нових мотивација и интересовања, развијање осећања (на пример, хуманизма, космополитизма, толеранције итд.) и емоционалних реакција, изградњу социјалних и етичких норми, једном речи: формирање црта и структуре личности.

Попут аудиовизуелних и мултимедијалних средстава која се користе у настави страних језика, тако и илустрације у уџбеницима треба да дају комплетнију, непосреднију, занимљивију

и животнију слику друштвене, економске, политичке, историјске, географске, техничке реалности једног народа него што би то могле учинити саме речи. Треба се, наравно, чувати преувеличавања, улешавања, уопште необјективног приказивања, као и понављања, стереотипа и предрасуда.

Описујући и поредећи илустрације у нашим и француским уџбеницима француског језика за први циклус основног образовања (за децу до једанаест година), желели смо да истражимо два основна аспекта: да ли и како илустрације садрже елементе француске културе и на који начин и у каквом бројчаном односу су на њима приказани женски и мушки ликови.

### Присуство елемената француске културе

Поредећи овде анализирани наше уџбенике француског језика (в. *Корџус* на крају рада<sup>3</sup>) са код нас раније објављиваним и коришћеним уџбеницима, број илустрација везаних за француску културу није порастао, али јесте осавремењен.

Најпре је важно рећи да су прве четири стране уџбеника за свих шест језика који се у нашим школама уче потпуно исте јер је то био захтев издавача. Само на почетку уџбеника за први разред приказане су особе свих раса, а у наредним разредима другови главних јунака уџбеника француског језика припадају свим расама. Будући да је присуство разних раса једна од важних одлика савремене француске културе, сматрамо да је ово веома значајна новина у нашим уџбеницима.

---

3 У корпус су ушли наши уџбеници у издању Завода за уџбенике из Београда (њих чине уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике) и француски уџбеници у издању CLE Internacional из Париза (њих чине уџбеник и радна свеска). У литератури они су наведени са годинама када су одобрени за издавање и употребу.

Процент заступљености елемената француске културе у илустрацијама уџбеника за француски језик не премашује једну четвртину од укупног броја страница уџбеника, те би се могло сугерисати илустраторима да своје цртеже учине ближим француској стварности, а ликовним уредницима да убудуће више користе аутентични илустративни материјал који је све лакше доступан. Понекад се стиче утисак да су илустрације коришћене без јасно дефинисаног циља и функције, без дубљег размишљања и труда да се задатку приђе на што оригиналнији начин.

У илустрацијама уџбеника за први разред *Images* нема посебних одлика француске културе. Међутим, као одлика савремене културе приказани су различити типови породица (са једним или оба родитеља, са једним дететом, двоје или троје деце), што омогућава сваком детету да у некој од њих препозна своју породицу и лакше се идентификује. Док су куће у уџбенику за други разред *Couleurs* сличније француским него нашим, аутобуска станица и учионица су као у нашој средини. Цртежи који илуструју месеце у години указују на неке активности типичне за француску културу: бундева се везује за маскенбал у фебруару, зеке за Ускрс у априлу, музичари за Празник музике у јуну, француска застава за Дан републике у јулу. И овде је, као и у француским уџбеницима, очигледна везаност за деци добро познат свет бајки, новогодишњих и божићних поклона и прослава, што је одлика обе културе. У уџбенику за трећи разред *Mots* илустрација школе и наставнице са дневником у руци опет више подсећа на нашу културу (у француским школама уопште не постоје дневници као код нас), али су остале илустрације све ближе француској култури. Присутнији су елементи традиционалне француске културе (културно-историјске знаменитости, књижевност, стрип), затим особености неких француских региона и свакодневне активности (куповина на пијаци и у супермаркету, начин оцењивања

или писање бројева телефона). И у уџбенику за четврти разред *Jours* приказују се знаменитости неких других француских региона са фолклорним костимима, традиционални производи попут сирева, палачинки и шампањца. Дата је и мапа Француске на којој је означен сваки помињани регион. Штета је, на пример, што није искоришћена могућност да се прикажу железничка станица и возови какви су у Француској, а не код нас (Вујовић, 2010: 23). Приметно је да преовлађује неки културолошки неодређен простор, што може и бити разумљиво на самом почетку када је потребно да уџбеник деци буде што ближи и препознатљивији. На известан начин, у уџбенику за четврти разред у центру радње је компјутер главног јунака, што веома јасно указује на значај који компјутер има у свакодневном животу малих Француза, као уосталом и у животима наше деце тог узраста, што упућује на велике сличности између култура свих народа у савременом свету.

У серији уџбеника *Alex et Zoé et compagnie* 1, 2, 3 исти су главни јунаци са којима ученици могу да се упознају и идентификују из године у годину. Француска култура прожима сва три ова уџбеника тако што се у десном доњем углу последње стране сваке наставне целине налази илустрација која упућује на француску културу, а која је и деци из других земаља углавном позната: то су јунаци бајки Шарла Пероа, басни Жана де ла Фонтена и дела Жила Верна. Приказане су луткице у народним ношњама разних региона, фотографије неких културно-историјских знаменитости Француске, као и неки обичаји (попут поклањања Ђурђевка 1. маја). Има и цртежа неких опште познатих места и знаменитости из других земаља и култура са мотивима и јунацима дечјих прича из тих крајева (из Русије, Кине, Енглеске, Норвешке, Африке, Египта). На овај начин уводе се имена других земаља и народа и шири се дечји поглед на свет и разноврсност култура, а преко деци већ од раније знаних јунака указује им се на повезаност разних култу-

ра и на њихово присуство у свакодневном животу деце. Бројне су и разне друге илустрације и стрипови везани за француску културу, а на крају сваке наставне целине у Приручнику за наставнике (*Guide pédagogique*) налази се Културна белешка (*Note culturelle*) у којој се наставнику дају разни подаци које би могао да искористи у раду са ученицима.

### Присуство женских и мушких ликова на илустрацијама

Питање такозване родне равноправности постало је веома актуелно последњих неколико година. И док се у нашем језику понекад насилно покушавају створити речи које означавају жене-стручњаке у различитим професијама које су традиционално сматране мушким (што често изазива подсмех и лингвиста и лаика), заборавља се да је питање родне равноправности заправо веома озбиљно питање које у великој мери указује на промене које је доживела савремена цивилизација. Ако су све бројније жене које се баве некада неприкосновеним „мушким“ пословима, требало би да свима постане јасније да је неопходно да се таква стварност огледа и у школским уџбеницима. У том смислу, посебно су погодни уџбеници страних језика јер се у њима приказују људи у својим уобичајеним свакодневним активностима. С друге стране, не треба заборавити да сви уџбеници намењени ученицима млађег основношколског узраста, па тако и уџбеници страног језика, поред образовне имају и подједнако значајну, ако не и значајнију, васпитну улогу. Стога се пажљиво морају ускладити приказани садржаји и илустрације са постављеним васпитним циљевима.

Неке анализе које је извршила Генерална дирекција за комуникације Европског парламента у марту 2009. године показују постојање дискриминаторне политике према женама. Супротно неким очекивањима, жена које се осећају

дискриминисаним нема само у економски најнеразвијенијим земљама: најбројније су у Румунији (65%), Португалији (64%) и Уједињеном Краљевству (63%). Нека друга истраживања пак показују да постоји јасна корелација између дискриминације жена и начина на који су оне приказане у школским уџбеницима страних језика. Тако је квантитативна и квалитативна анализа илустрација у уџбеницима француског језика који се користе у румунским основним школама показала да дискриминација жена постоји. Наиме, бројнији су мушки ликови, а присутни су и културолошки стереотипи: девојчице се играју луткама, жене припремају оброке и баве се децом, раде мање сложене и слабије плаћене послове, док дечааци путују и забављају се, а њихови очеви читају новине заваљени у фотељу. Нема ниједне слике која приказује девојчице како одлазе из породичне средине, што девојчицама индиректно говори да је њима ту и место јер вероватно ни нису способне за неке друге активности. Имајући у виду како деца пажљиво гледају илустрације у уџбеницима, јасно је колико велики васпитни утицај оне могу имати, па иако вероватно ненамерни, овакви стереотипи штетно утичу на усвајање прокламованих друштвених вредности (Кондеи, 2010: 38).

Занимало нас је колика је заступљеност женских и мушких ликова у уџбеницима француског језика који се код нас користе у прва четири разреда основне школе, а посебно у каквим су активностима приказани девојчице и дечааци. Хтели смо да видимо постоји ли разлика између француских и наших уџбеника и да ли се она може сматрати значајном у васпитном смислу.

У серији наших уџбеника француског језика од првог до четвртог разреда главни јунаци су један дечак и једна девојчица (брат и сестра), њихови родитељи, млађи брат и друштво. Сходно променама које прате узраст деце, из разреда у разред присуство другова и другарица све је веће, док се мање појављују чланови породице.

У уџбенику за први разред основне школе *Images* мушки ликови нешто су бројнији од женских (у самом уџбенику је 171 женски лик и 190 мушких ликова, док у радној свесци има 38 женских ликова и 51 мушки), што није претерано велика разлика, изузев на уводној страни, где је приказано 17 дечака и 12 девојчица, док је на глобусу на странама 6 и 7 приказано 11 дечака и само 1 девојчица! У остатку уџбеничког комплета, срећом, није толико изражена надмоћ мушких ликова и подела на мушко-женске послове. И на самој насловној страни, а и касније, најчешће су приказани заједно брат и сестра или цела породица, како у свакодневним школским активностима, тако и на прославама рођендана и празника, на селу или на зимовању.

У уџбенику за други разред *Couleurs* ликови су исти, мада је илустратор други. И овде су мушки ликови бројнији (225 према 187 у уџбенику и 167 према 138 у радној свесци, а на слагалици је однос 16 женских према 19 мушких ликова), мада је често заједно приказано двоје главних јунака. Није заправо важно да ли је број мушких и женских ликова исти, поготово имајући у виду да он зависи и од приче коју уџбеник прати, али је битно да се и у овом уџбеничком комплету јасно види помак у односу на раније уџбенике, поготово када је реч о приказаним активностима. И поред мноштва клишеа (по којима се девојчице чешће приказују како плешу, сликају, певају, саде цвеће, играју се луткама и чувају бебе), напуштена је строга традиционална подела на женске и мушке послове у којима жене чувају децу, кувају или спремају кућу, док мушкарци читају новине, раде на рачунару, поправљају по кући или се баве спортом. Можда су овакве илустрације одсликавале реалност каква је некада постојала (а, нажалост, и данас често постоји), али сматрамо да нису погодне за васпитавање деце јер им усађују погрешне и крајње родно неједнаке моделе понашања. Истине за вољу, и овде мушкарци и дечаки обављају нешто занимљивије или интелектуално сложеније актив-

ности, а приказана је и њихова професионална активност (попут рада у канцеларији, одласка у банку, снимања за телевизију, решавања задатака из геометрије и слично), док жене и девојчице одлазе код фризера, чувају децу, одлазе у куповину итд.; мамина професионална активност се не приказује.

У уџбеничком комплету за трећи разред *Mots* и мајка се бави неком интелектуалном професионалном активношћу, али је и даље у кухињи и са децом. Мама и тата су заједно у набавци, на одмору и модној ревији, у позоришту и шетњи. Као и у ранијим уџбеницима, деда је приказан како чита новине или шета унука. Девојчице и дечаки су заједно у школским активностима и игрању, али и даље преовлађују спортске активности дечака и уметничке активности девојчица. Помало неравноправно, такође, девојчице су увек те које добијају поклоне од дечака. Гледајући заступљеност мушких и женских ликова, на насловној страни су два дечака и две девојчице, а на задњој корици је група деце у којој су бројнији и у првом плану више истакнути дечаки. У уџбенику и радној свесци знатно су бројније илустрације са мушким ликовима (у уџбенику 190 мушких према 120 женских, у радној свесци 139 мушких према 116 женских), што се само донекле може оправдати чињеницом да је млађи брат главних јунака и сам постао један од најчешће приказаних ликова.

Ни у уџбеничком комплету за четврти разред *Jours* однос није другачији: 188 мушких ликова према 127 женских, а у радној свесци 139 мушких према 92 женска лика. На насловној страни су један дечак и једна девојчица, а у кругу су приказани и неки од осталих јунака, и то поново у традиционалним женско-мушким активностима: мама испред излога и за шпоретом окружена децом, мушкарци у риболову и на скијању. Додуше, у уџбенику се може видети и тата у кухињи са куварском капом на глави, али када је тата у кухињи, то је зато што је он спен-

цијалиста за нешто (у овом случају за палачинке), а не зато што је то део његових свакодневних послова. Наставници су у свим овим уџбеницима приказани као женски ликови (што је јасна, мада мало пренаглашена последица феминизације наставничког занимања), а сви ученици су заједно у школским и слободним активностима (мада је приметно да су девојчице некако бројније у куповини или башти, а дечаци на бициклима и у спорту).

У серији уџбеника *Alex et Zoé et compagnie* 1, 2, 3 одмах је приметно да они у свом наслову имају име једне девојчице и једног дечака, који су уједно и главни јунаци читаве серије уџбеника и који заједно пролазе кроз готово све авантуре. Сви јунаци су ликови инспирисани нешто измењеним јунацима Пероових бајки: Зое Црвенкапом, Алекс Палчићем, а ту су још и бака, мачак у чизмама, змај, стидљиви вук, доброћудно чудовиште. У уџбенику *Alex et Zoé et compagnie* 1 приказана су 172 мушка и 222 женска лика; у радној свесци је број приближно исти – 60 мушких и 66 женских ликова. И у уџбенику *Alex et Zoé et compagnie* 2 однос је сличан: 158 мушких и 189 женских ликова, док је и овде у радној свесци готово исти број (138 мушких и 135 женских ликова). Овде је урачунато појављивање свих ликова приказаних на фотографијама или цртежима, од којих се најчешће понављају ликови главних јунака, а већи број женских ликова у уџбеницима објашњавамо тиме што је у уџбенику за ниво 1 бака, а у уџбенику за ниво 2 девојчица Ратафија трећи главни јунак, па се често појављују. Приметно је да, кад год се дају фотографије или цртежи деце која се представљају, о којима се говори или се преко њих приказују неке радње, веома се води рачуна о томе да буде исти број девојчица и дечака (то је најчешће по троје). Ни на једној страни уџбеника и радне свеске не постоји велика диспропорција, осим у случајевима када је дат стрип у коме се говори о догодовштинама само једног од јунака – али онда се касније даје стрип са другим главним јунаком. И девојчице

и дечаци налазе се и у пријатним и у непријатним ситуацијама, подједнако се баве и спортом и уметношћу, заједно једу, пију, иду у школу, у музеје и на излете, плешу, користе јавни превоз, путују итд. Могу се видети и девојчице које возе мотор и јашу, као и дечаци са шерпом и варљачом у руци, а бака је приказана као супер-херој који вози мотор, плива, лети, плеше, свира (уместо да гледа телевизију, залива цвеће или пече колаче, што је најчешће у већини наших уџбеника). Приметно је да је ауторски тим уџбеника хтео да разбије многе клишеје по којима постоје мушке и женске активности и да је био веома свестан васпитног значаја приказивања родне равноправности у илустрацијама у уџбеницима за децу млађег узраста. Тако је и у уџбенику и радној свесци *Alex et Zoé et compagnie* 3 у којима су девојчице и дечаци приказани као истраживачи, спелеолози, уметници, спортисти који су заједно у свим авантурама и у забави у природи. Нешто већи број илустрација на којима су приказани дечаци (у уџбенику је 280 дечака и 240 девојчица, а у радној свесци 152 пута су представљени дечаци, а 123 пута девојчице) последица је чињенице да у великом броју догодовштина са главним јунацима учествују чаробњак и див.

## Закључак

На основу ове анализе, можемо закључити да су елементи француске културе нешто више присутни у француским него у нашим уџбеницима, посебно они који приказују савремени свакодневни живот у технички високо развијеној космополитској мултикултурној држави. Француски уџбеници су више у целини прожети француском културом јер су им главни ликови инспирисани познатим јунацима француске књижевности за децу. Број илустрација које се односе на традиционалну културу и културно-историјске знаменитости не разликује се битно: увек се почиње од најпознатијих париских спо-



меника, да би се потом приказала значајна места из више региона.

Чини нам се да се аутори наших уџбеничких комплекта труде да, пратећи савремене тенденције, унесу новине и равномерније него раније прикажу женске и мушке ликове и њихове активности, али су и даље бројнији мушки ликови и присутни бројни културолошки стереотипи везани за „мушке“ и „женске“ послове и ак-

тивности. Аутори француских уџбеничких комплекта јасније сагледавају васпитни значај родне равноправности присутне у илустрацијама (посебно код деце млађег школског узраста) и систематски то примењују на свим нивоима. Овде су чак бројнији женски ликови, а приказане активности покушавају да сугеришу жељену равноправност између полова.

## Корпус

- Фила, В., Голубовић-Тасевска, М., *Images*, 2003.
- Фила, В., Голубовић-Тасевска, М., *Couleurs*, 2004.
- Фила, В., Голубовић-Тасевска, М., *Mots*, 2005.
- Фила, В., Голубовић-Тасевска, М., *Jours*, 2006.
- Samson, C., *Alex et Zoé et compagnie 1*, 2001.
- Samson, C., *Alex et Zoé et compagnie 2*, 2001.
- Samson, C., *Alex et Zoé et compagnie 3*, 2003.

## Литература

- Вујовић, А. (2010). Елементи стране културе у уџбеницима француског језика за млађи узраст, *Иновације у настави* 1/2010, 17–26.
- Вујовић, А. (2011). Увођење у језике и културе, *Иновације у настави*, 2/2011, 71–78.
- Кондеи, Ђ. (2010). Стереотипи у румунским уџбеницима француског језика за основну школу, *Иновације у настави* 1/2010, 27–38.
- Morlat, J.-M. (2008). L'Enseignement précoce des langues étrangères. Quels enjeux pour le monde de demain? Приступљено 1. децембра 2012, на адреси: <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>.
- Pino Juste, M., Rodriguez Lopez, B. (2010). A Study on English Learning Dynamics in Pre-primary Schools, *Porta Linguarum* 14, 29–44.
- Плут, Д. (2000). *Психолошко-педагошке истраживање за једну теорију уџбеника*. Београд: Филозофски факултет.
- Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет.

### **Summary**

*Motivational and pedagogical role of illustrations is particularly significant at early age, and today it is more actual than ever, because children are, in everyday life exposed to various visual means of communication with rich contents and strong dynamics. Describing and comparing illustrations in our and French course books for the first cycle of primary school education, (for children up to the age of 11), we wanted to research two basic aspects: do the illustrations include elements of French culture and in which aspect, as well as in which way and in which extent they include female and male figures. Nevertheless, there are evident efforts to include innovations into our course books, but French course books are far more up-to-date. They are more, on the whole, interwoven with French culture as culture of highly developed multi-cultural environment, main characters are inspired by famous heroes of French literature for children. In French course books, female characters are even more present and shown activities aim at suggesting desired equality between the two sexes, whereas in our course books, there are more male characters and division to better paid “male“ activities (often outside home) and less interesting and less paid “female“ activities (more often at home).*

**Key words:** illustrations, French culture, gender equality.

**Наташа Јанковић<sup>1</sup>, Марина Цветковић<sup>2</sup>**

Учитељски факултет, Београд

Прегледни  
рад

## Иновативни приступи и дидактичка средства у настави енглеског језика на раном узрасту



**Резиме:** Настава страничног језика на раном узрасту изискује примену специфичних метода и приступа, као и облика наставног рада. Да би процес развијања језичких знања и вештина код деце раног узраста био успешан, он треба ићи више да наликунује природном процесу усвајања мајтернег језика. Инијерисање садржаја из различитих предмета и области знања учиниће учење страничног језика ефикаснијим и сврсисходнијим. Осим уџбеника, као основног наставног средства, за учење страничног језика на раном узрасту од некроцењивој значаја су догајна дидактичка средства и игре, који битно утичу на динамику рада у учионици, а самим тим и на одржавање деце јаже. Поседну погодност за наставу енглеског језика представља мноштво материјала доскујних деци и изван школског контекста, а који одлично могу да послужу у дидактичке сврхе. Циљ овог рада је да укаже на важност разноликих облика интјеракције и дидактичких материјала као одлоје за примену холстичког приступа у настави енглеског језика.

**Кључне речи:** рани узраст, одједињавање садржаја, облици наставног рада, наставни материјали, дидактичка средства.

### Учење на раном узрасту

Деца већ од седме године кроз спонтани говор показују потребу за логичким повезивањем идеја. Жан Пијаже (1996) је утврдио да на том узрасту дете активно учи, мисли и настоји да свету око себе да смисао. Према Лаву Виготском (1996) процес развоја започиње рађањем и траје све до смрти. Са страним језиком, попут светски распрострањеног енглеског, људи се сусрећу

још од најранијег узраста (посредством телевизије, видео-филмова и игрица, компјутера и сл.), преко формалног образовања (које може да подумева и више фазе усавшавања), све до конкретне примене у реалним животним, друштвеним и професионалним околностима. Узимајући у обзир увелико признате ставове које је заступао Виготски (посебно његово учење о „зони наредног развоја“) и њихов значај за наставу језика, треба размишљати о улози наставника и о врстама помоћи које он, као искусна одрасла особа, може да примени у учионици како би што више поспешило процес децјег учења.

1 natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

2 marina.cvetkovic@uf.bg.ac.rs

Да су деца жељна интеракције са људима око себе и да врло радо истражују своју околину потврђује и Џејн Мун (Moon, 2000). Тај потенцијал им помаже да развијају своје виђење света у коме живе, а најбољи начин да уче она види у њиховом личном доживљају ствари путем физичке активности. С обзиром на то да у школском окружењу деца проводе велики део свог времена, то је уједно право место да им се у таквим настојањима помогне. Деца располажу огромним потенцијалом за учење. Стога Лин Камерон (2001) сматра да она увек могу и више него што ми очекујемо, те да им школски амбијент у коме се страни језик учи уопште не чини услугу уколико се тај потенцијал не користи. Да бисмо деци помогли да максимално искористе своје капацитете, потребно је да у наставни процес укључимо вештине и инстинкте које деца са собом доносе, помажући им при томе да развијају способности у оквиру страног језика и учећи их како да се тим језиком служе у свакодневне сврхе. Што су зрелија, деца су богатија интелектуалним, сензо-моторним и друштвеним способностима, као и знањима о свету који их окружује. Сара Филипс (Phillips, 1993) тврди да за децу раног узраста језик није интелектуална игра или апстрактан систем, већ га пре доживљавају преко свега онога што језик „ради“ или што они помоћу њега могу да постигну. Стога акценат у настави језика не треба да буде на граматици, већ на језику као средству комуникације.

Да би деца такве резултате могла да постигну спонтано, не осећајући кочнице услед компликованих форми и апстрактних појмова, треба им омогућити да језик усвајају на њима својствен начин – кроз игру. Када уживају у ономе што раде, деца ће бити понесена активношћу и несвесно усвајати језик. Наставник треба кроз такве облике рада да их усмерава на добро осмишљен начин, вођен унапред зацртаним циљем и опремљен свим потребним педагошким знањима и вештинама посебно усмереним ка деци раног узраста. Школа треба да им пружи

адекватну средину за учење уз обиље смислених информација, као и могућност да експериментишу и слободно се упуштају у комуникацију са својом непосредном околином, како са наставником, тако и са вршњацима у разреду, па и шире. Овакав позитиван став умногоме ће олакшати процес спонтаног усвајања страног језика.

### Методe и приступи учењу страног језика на раном узрасту

Деца уче страни језик тако што га користе. Како је језик средство комуникације, деца на раном узрасту треба да науче како да комуницирају на енглеском језику. У зависности од тога да ли се ради о веома малој деци, узраста 3–5 или 5–7 година или деци старој 7–10 година, примењују се различите адекватне методе и технике рада. У настави енглеског на раном узрасту важно је, пре свега, помоћи деци да развију самопоуздање и жељу да комуницирају на овом језику. Потребно је да се њим у одређене сврхе служе и ван учионице (нпр. ради праћења цртаних филмова у изворном облику), те је један од задатака наставника да се усредсреди на комуникацију из свакодневног живота. Веома је важно да се енглески језик користи у учионици што је више могуће, јер на тај начин деца непосредно усвајају нове речи, фразе и изразе и уче језик у контексту. „Веома је лако да се користи матерњи језик када се од деце тражи да седну, устану или да се крећу приликом припремања за активности. Лакше је и брже. Али ваш задатак је да их поучавате енглеском језику, а не да будете брзи. У почетку, када им говорите на енглеском шта да раде, можете да користите гестове и да им показујете шта да раде. После неколико дана, разумеће шта се тражи од њих без ваших гестова и на тај начин ће научити много више енглеског језика.“<sup>3</sup>

3 „It is very easy to use your mother tongue when asking children to sit, stand or move around in preparation for another

У Правилнику о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања наводи се да „[н]ајефикасније методе учења [...] јесу оне методе које ученика стављају у адекватну активну позицију у процесу стицања знања.“ Међу погодне методе убрајају се: партиципативне методе учења, кооперативне методе, интерактивне методе учења и друге. У истом документу стоји: „Игра, као најживотнија ситуација, и деца на овом узрасу најпримеренија активност, изузетно је погодна, ненаметљива форма учења.“ Посебно прикладном у учењу страних језика код млађе деце показала се и позната *Total Physical Response* (TPR) метода, при којој деца физичком активношћу реагују на упутства која добијају од наставника, по узору на ситуације са усвајањем матерњег језика у комуникацији између родитеља и детета.

Облици наставног рада који су препоручљиви у раду са децом раног узраса, као и са старијим ученицима, варираће у односу на програмске садржаје и приступе за које се наставник определи. За обраду нових садржаја погодан је (мада не и искључив) фронтални рад, али фазе увежбавања нове грађе могу далеко ефикасније да се прођу ако деца раде у групама и паровима. Наставникова улога је тада да пролазећи кроз учионицу прати да ли и у којој мери деца извршавају задатак и да им пружи неопходну помоћ и подстрек. Стога ће у појединим фазама часа индивидуални рад и пажња бити од пресудног значаја, нарочито за децу која имају потешкоћа у испуњавању задатка или за ону децу која показују посебне способности. Из педагошко-психолошких разлога, наставник треба да настоји да у децој близини не делује претећи наметљиво, већ као неко ко је њима и физички и ментално бли-

---

activity. It is easier and quicker. But your aim is to teach them English, not to be quick. At first, while telling them what to do in English, you can use gestures and demonstrate what you want them to do. After a few days, they will understand without your gestures, and they will have learnt a lot more English“ (Slattery, Willis, 2007). Прев. М. Ц.

зак (Ноласко и Артур у: Цветковић, 2009). Деци треба оставити што више простора да сама развијају и говоре, и пружити им помоћ у оној мери и облику колико је неопходно да би она осетила сигурност и упустила се у експериментисање у језику. Ненаметљивим исправкама и примерима на енглеском треба их усмерити ка што коректнијој употреби језика, уз дозволу да у тренуцима слободног (усменог или писменог) изражавања искажу оно што желе без учесталих упадица, радије уз похвалу за учињени напор него уз критику због појединих грешака. На тај начин деца ће бити мотивисана да се више труде и усвајају нова знања.

### Усвајање језичких вештина и грађе

*Вештина разумевања говора* је прва коју ученици развијају приликом учења страног језика, јер је основни извор за учење језика управо оно што они чују. На раном узрасу потребно је да ова вештина буде и визуелно поткрепљена. Дечја пажња не траје дуго и зато треба водити рачуна да се ученици не претрпавају разноврсним информацијама. У настави енглеског језика постоје многе активности које су намењене вештини разумевања говора, а најубичајеније су: *listen and do*, *listen and repeat*, *listen and draw/colour*, *listen and mime*. Слушајући упутства, ученици обављају активности које наставник задаје, као, на пример, да устану, седну, отворе врата или сипају воду, да нешто нацртају и обоје. Активност слушања и мимике једна је од омиљених међу децом. Ученици обично мимиком показују оно што је наставник рекао. Треба имати на уму да деца не морају да разумеју сваку реч и она тога треба да буду свесна. У исто време, гестови наставника, висина тона и визуелна средства умногоме повећавају дечје самопоуздање, па стога она много слободније користе језик.

Типичне активности у учионици мењају се у зависности од старости ученика. Тако, на

пример, мала деца проводе више времена тако што певају, боје, слушају приче или се играју неких језичких игара, док старији могу да израђују пројекте, дискутују и самостално раде. Како постижу виши ниво знања језика, деца ће користити сложенији језик. Постоји неколико фаза кроз које деца пролазе учећи енглески као страни језик. Неки брже, а неки спорије пролазе кроз ове фазе. Неопходно је знати да фазе постоје, ради што бољег организовања школских активности. Наставници енглеског који раде са децом на раном узрасту имају веома важну улогу током фаза кроз које деца пролазе учећи енглески језик. Ипак, на индивидуалном нивоу, од сваког детета зависи колико ће брзо прелазити из једне у другу фазу. У почетној фази учења страног језика деца пре свега користе свој матерњи језик у образовном окружењу, јер је то једини језик који она знају. Нарочито ако су у групи деца која говоре истим језиком, ова фаза може дуже да траје. У овом периоду деца слушају и акумулирају знање енглеског, оклевајући у његовој примени. Повремено користе неке фразе на енглеском или их понављају тихо сами за себе.

У почетку примене *вештине говора*, деца користе одговоре од једне-две речи на питања као што су: „Шта је ово?“ или „Да ли хоћеш и ти?“. Употреба њиховог енглеског тада није оригинална. Ова деца користе фразе и изразе које чују од других, као на пример: „Види ово... Шта се дешава? Не знам... Хоћеш ли да се играш са мном? Прво ја... Ја сам на реду“ итд. Формулисане реченице су важне јер омогућавају социјалну интеракцију између наставника и деце. Уз што више социјалне интеракције, боље се учи енглески. У фази развоја, деца се постепено померају од меморисаних реченица до оригиналног, продуктивног и спонтаног разговора на енглеском. У овој фази има много грешака у изговору, речнику и граматички и може да прође много времена док се ове грешке не исправе. Као што наводи Вивиан Кук (Cook, 1993), неке грешке које деца праве у говору на

енглеском језику настају због утицаја матерњег језика и ове грешке се називају *грешкама у трансферу*. Најубичајеније су грешке у изговору јер је систем акцентовања базиран на изговору речи на матерњем језику. Већина грешака које деца направе су *развојне грешке*, што значи да је ова врста грешака уобичајена за све оне који уче енглески. У развојне фазе спадају проширење вокабулара и премошћавање. Постоји мишљење да деца могу да науче да говоре енглески за само неколико месеци, за разлику од одраслих, којима су потребне године. Истраживања показују да то није тачно. Деца која уче енглески потребно је више година да би стекла одређени ниво језичке компетенције, односно да би говорила приближно исто као њихови вршњаци којима је енглески матерњи језик. Према Мјуриел Сарвил Троик (2012), потребно је три до четири године у школи да деца свакодневно уче овај језик како би се изједначили по знању, употреби језика и граматичких правила, а пет до седам година учења да деца усаврше комплексне академске вештине које се тичу и говорног и писаног језика.

Постоје и индивидуалне разлике међу децом која уче енглески језик. Нека деца имају више талента за језик, више вербалних и меморијских способности које их разликују од других. Деца и одрасли који имају изражене ове способности брже уче и страни језик. Сматра се да је језички таленат наследан. Код детета се не може повећати таленат за језик. Битно је да се у учионици користе одређене фразе, структуре и вокабулар, које ће ученици спонтано усвојити приликом активности и вежби. Неки од израза који су битни за рад са децом на раном узрасту су: „What about... Why don't we... Please, can I... Shall I... May I... Will you... Let's... I'm going to...“

Деца усвајају нови *вокабулар* на непосредан начин и спонтано почињу да га користе. Битно је што чешће понављати раније усвојене речи, како би се проширио вокабулар и направила добра основа за даље савладавање језика. „Развијање

вокабулара не значи само учење више речи, већ и проширивање и продубљивање стеченог знања. Деци је потребно да се сусрећу са речима изнова и у новом контексту, који ће им помоћи да побољшају оно што већ знају у вези са тим речима. Поучавање треба да укључи и обнављање већ научених речи.<sup>4</sup> Проширивање вокабулара подразумева и дидактичке игре. Једна од њих је, на пример, позната дечија игра са енглеског говорног подручја „I spy with my little eye“. У нашој средини она одговара игри „на слово на слово“. Приликом играња, речи могу да се ограниче на предмете у учионици, у дворишту или у неком другом простору да би се на тај начин проширио и утврдио вокабулар у оквиру различитих тематских области. Ако су у питању веома мала деца, чији је вокабулар ограничен, треба им помоћи приликом избора речи које она знају. Једна од игара које се могу применити на свим нивоима учења енглеског језика на раном узрасту је „When I go to Timbaktu, I'll take a (an)...“. Реч је о игри набрајања, у којој се од деце у групи захтева да набрајају неке предмете које би понела на екзотично место. Свако од деце у групи наводи по један пример. Тако, на пример, први ученик може да каже „When I go to Timbaktu, I'll take a pen“, затим следећи то понавља и додаје свој предмет, „When I go to Timbaktu, I'll take a pen and a ball“, и тако се игра наставља у круг док се сви ученици не изређају, мада може да се продужи и у више кругова. Ко први погреша приликом набрајања предмета испада из игре. Овом игром увежбава се вокабулар, а може одлично да послужи и као игра меморије.

Постоје, такође, различити начини за учење такозваног „везаног вокабулара“ или

4 „Vocabulary development is not just learning more words, but is also importantly about expanding and deepening worked knowledge. Children need to meet words again and again, in new contexts that help increase what they know about words. Teaching needs to include the recycling of words“ (Cameron, 2001). Прев. М. Ц.

колокација. У оквиру ових активности набрајају се појмови везани за једну тему, рецимо, врсте воћа, делови одеће или школски предмети. Могу се набрајати и активности или процеси, на пример *making pancakes, going for a walk, doing homework*. На овај начин могу да се уче појмови слични по значењу, тј. који по одређеној категоризацији формирају „парове“, као што су синоними или речи супротног значења, попут, на пример: *fresh/stale bread, tough/tender meat*, или читави низови речи које звуче слично, као што су риме или песме. Технике приликом презентовања новог вокабулара могу да се заснивају на употреби картица, фотографија, цртежа, постера и осталих свакодневних предмета, или на примени мимике, гестова и, понекад, превода. Веома је важно да се увежбавање не сведе на механичко набрајање речи и фраза, већ да у наредној фази прерасте у вежбе комуникативног типа, у оквиру којих новоусвојени речнички фонд добија своју примену у реалне сврхе. Идеалан начин за овај тип вежби у раду са децом раног узраста су игре по улогама. Од деце може да се тражи да одглуме кратке сцене куповине намирница или да воде кратке дијалогe у којима ће се наизменично служити речима истог или супротног значења у настојању да се споразумеју са нпр. продавцем, комшијом, другом или сличном особом из свакодневног живота. Наравно, ако се свему томе дода и понеки елемент хумора и вешта драматизација, којој су деца иначе наклоњена, наставни процес попримиће тон игре и одвијаће се на спонтан и сврсисходан начин.

Анамарија Пинтер (Pinter, 2006) сматра да „увођење деце у нов језик нуди могућност да се проширују њихови видици и да се у њима рано пробуде жеља и радозналост ка језицима“. И према Лин Камерон (Cameron, 2001) добро је да се са учењем страног језика започне што раније, јер иначе рецептивне вештине обично задржавају примат над продуктивним вештинама, а учење граматике (које се везује не само за напредовање у језику, већ и за когнитивни раз-

вој) код млађе деце се одвија спорије. Осим тога, учење новог језика као другог у средини где је он матерњи није исто што и учење страног језика неколико часова недељно у школи. Стога је неопходно створити услове за што природније овладавање интегрисаним језичким вештинама и грађом у оквиру холистичког приступа настави.

Стога начин обраде *граматичке грађе* на раном узрасту умногоме личи на метод обраде лексичке грађе. Граматичку грађу такође треба увежбавати у оквиру реалних дијалога или краћих дискурзивних целина. У почетним редима основне школе, обрада свеукупне језичке грађе биће, наравно, базирана на језичким вештинама говора и разумевања говора, а са уласком у зрелије фазе дечјег описмењавања (након савладаног латиничног писма у оквиру матерњег језика), прошириће се и на вештине читања и писања. Граматичке форме и синтаксичке структуре треба уводити без мноштва експлицитних тумачења, радије индуктивном методом, уз увежбавање у разним видовима реалног контекста, а не изоловано, чиме се постижу пуни ефекти комуникативног приступа настави једног страног језика. Да би то било могуће, неопходно је примењивати принцип активне наставе и различите облике наставног рада примерене деци раног школског узраста.

Логичним следом, *вештине читања и писања* развијају се након вештина разумевања говора и говора самог. У настави страних језика посебно треба водити рачуна о поступности увођења ова два вида описмењавања, јер савладавање сваког новог писма носи ризик да код ученика изазове забуну и потешкоће, као и појаву тзв. негативног трансфера. Децу је потребно у почетку ненаметљиво визуелно излагати првим облицима текста на страном језику, нужно следећи познате педагошке принципе од лакшег ка тежем и од познатог ка непознатом. Прављење аналогича са матерњим језиком такође ће бити

од користи, али је битно да се успостави одговарајућа равнотежа између употребе страног и матерњег језика у учионици, у овом случају у корист страног језика.

Разлике између два домаћа (фонетска) писма и страног, које има своје специфичности, премостиће се поступним увођењем најпре краћих, а затим и дужих текстуалних целина и различитим видовима њиховог увежбавања. С обзиром на то да деца српску латиницу уче у другом разреду основне школе, треба бити веома опрезан са увођењем енглеског алфавета у наставни процес. Према наставном плану и програму, време за то приближава се у трећем разреду. Ипак, следећи дечје способности, као и мишљење неких, већ наведених, стручњака о очигледним дечјим потенцијалима које не треба гушити, већ неговати, поједини наставници су склони да са описмењавањем деце на страном језику почну и раније. Неретко се од стране родитеља, па и учитеља, чују коментари о штетним утицајима преурањеног увођења страног писма. Други су, ипак, склони да у ери високоразвијених технологија и неспорне дечје виспрености, подржавају рано описмењавање у области страног писма, уколико дете показује спонтану склоност ка његовој употреби. Поново морамо да се вратимо на почетак приче и нагласимо да у овој области, можда и више него у било којој другој, треба водити рачуна да се ова врста подршке детету мора пружати на крајње опрезан и одмерен начин, без присиле и наметања истих правила за све ученике подједнако.

У другом разреду можемо у учионици на појединим предметима да поставимо налепнице са одговарајућим називима тих предмета (нпр. DESK, CHAIR, CHALK и сл.), можемо у једном углу учионице да чувамо сликовнице на енглеском језику са краћим текстовима исписаним крупним словима како би деца могла да их листају, или да их наведемо да кроз спонтану игру исписују слова и краће речи на енглеском јези-



ку тако што ће линијом спајати исцртане тачкице, боје или пресликавати лако препознатљиве комбинације слова. На том узрaсту, када се још боре да савладају разлике између два писма на матерњем језику, сигурно нећемо инсистирати да исписују читаве текстуалне целине на енглеском. Најгоре што наставник страног језика може да уради деци овако раног узрaста је да им, поврх свега, још наметне и фонетску транскрипцију енглеских речи. Нажалост, таквих случајева има. Упутства са јасно дефинисаним циљевима и задацима, садржајима, као и начинима остваривања програма јасно су дата у наставном програму сваког школског предмета и за сваки разред. Слобода која је наставнику остављена да донекле манипулише избором и редоследом наставних садржаја и материјала никако не подразумева и њену злоупотребу на штету деце. Децу не треба претрпавати и застрашивати наставним садржајима, већ их на стручан и одговоран начин подстицати да спонтано и са задовољством проширују своја знања.

### **Интегрисање наставних садржаја енглеског језика и других предмета**

Мотивација ученика за учење страног језика биће сигурно већа уколико наставни садржаји одговарају њиховом поимању света и уклапају се у њихову слику о суштини учења страног језика. То на првом месту значи да све што науче треба да има додира са реалним светом који их окружује. Стога су инвентивност, интерактивност и интердисциплинарност од пресудног значаја. Како су деца која страни језик уче у школском амбијенту одвојена од средине где се он говори као матерњи, школско окружење треба да им пружи што је могуће реалнији оквир за усвајање језика који ће имати смисла и непосредне везе са њиховим личним и друштвеним животом. Тада ће деца бити спремнија на сарадњу и далеко више мотивисана за рад у окви-

ру још једног школског предмета који није свима подједнако близак ни лак. О корисности оваквог приступа настави Дејвид Нунан (Nunan, 1997) каже: „Ефикасно планирање, примена и процена резултата учења и поучавања језика изискују интегративни приступ у коме су сви аспекти тог низа међусобно повезани“ и истиче да је важно наставни програм језика посматрати као саставни део свеукупног наставног програма.

Наставне садржаје различитих школских предмета могуће је, на ненаметљив начин, интегрисати већ на раном узрaсту. У званично прописаном наставном програму за поједине предмете јасно су видљиве овакве препоруке. Неки облици интегрисања намећу се сами по себи, јер без познавања бројева, мера и рачунских операција није могуће разматрати ни елементарне просторне и временске појмове. И настава енглеског језика имаће више смисла уколико деца схвате да људи широм света уче и знају многе ствари као и они, служећи се понекад истим терминима и ознакама, разговарајући о сасвим сличним темама. Утолико пре ако градиво једног предмета одражава логичну везу са садржајима другог предмета и помаже деци да схвате да је све то што уче везано уз живот који их окружује. Осим тога, ослањајући се на већ стечена знања, лакше ће стицати нова.

Везујући се уз њима блиске теме, децу можемо да укључимо у активности које ће служити како проширивању њихових језичких знања и вештина, тако и обнављању већ научених садржаја у склопу других школских предмета. Тако ће постизати напредак не само у језичком, већ и у општем когнитивном смислу. На пример, различите врсте живих бића могу да се групишу у скуповима, пребројавају, описују, боје. Може да се говори о њиховим сличностима и разликама, особинама, стаништима итд. Ручно моделирање неких предмета од папира или других материјала уз упутства на енглеском језику може да буде везано уз цртање према задатим мера-

ма, или да прерасте у деци примерену дискусију о њиховим различитим карактеристикама, величинама, бојама, наменама и сл. Нека песмица (као нпр. „Head and shoulders“) може да послужи не само за певање, већ и за гимнастичке вежбе и за учење назива делова тела. Како се акценат ставља и на усвајање језика и на учење осталих садржаја, поборници такозване CLIL (Content and Language Integrated Learning) методе, као што су Колоджејска и Симпсон (Kołodziejaska, Simpson, 2000), сматрају да су избор, редослед и равнотежа између језичке грађе и осталих садржаја од великог значаја. Као модеран приступ учењу језика, који више значаја придаје потенцијалу самих ученика него поучавању од стране наставника, овај метод подиже мотивацију и подстиче ученике да се језиком служе на ефикасан начин. Стога и ове ауторке наглашавају да је учење (па и учење језика) најефикасније у смисленом контексту.

Наравно, и садржаји и захтеви морају да буду примерени узрасту и дечјем предзнању, а то значи и пажљиво градирано. Овакви задаци свакако се ослањају на обједињене језичке вештине, јер без разумевања онога што наставник и други ученици говоре на енглеском језику нема ни упуштања у разговор, без разумевања прочитаног текста или нечега испричаног на часу нема ни могућности да се о томе понешто напише. Активности које су на раном узрасту посебно погодне за учење овако обједињених садржаја су: игре и драматизација по улогама, песме и рецитације, питалице и погађалице, цртање, сецкање, моделирање и бојење, препричавање, довршавање или измишљање прича, „дискусија“ о разним њима битним темама. Осим проширивања и утврђивања знања и вештина у оквиру енглеског језика, кроз овакве активности деца постижу и развој моторике, уметничких вештина, комуникативности, памћења и логичког размишљања. Као што кажу ауторке Скот и Ајтеберг (Scott and Ytreberg, 1990): „Њихово поимање ствари одвија се путем чула додиром, вида и

слуша. И увек је физички свет доминантан“. Децу можемо да подстакнемо да у школу донесу своје играчке, слике или било шта што би могло да се искористи као подстрек за њихово спонтано укључивање у разговор о себи и другима. На тај начин и њима блиски предмети постају додатно наставно средство, а настава поприма интересантнији ток, јер не представља просту репродукцију унапред зацртаних фраза и структура, већ подстиче децу на сврсисходну примену језика. Захваљујући таквој разноликости и флексибилности, уз наставничко стручно вођство, деца на креативан начин спонтано усвајају страни језик.

### Додатна дидактичка средства и игре

Добар избор наставних материјала такође спада у одговорност наставника. При томе, под материјалима не мислимо само на уџбеник, већ, како наводи Брајан Томлинсон (Tomlinson, 1998): „Материјали, очигледно, могу да буду и аудио и видео касете или дискови, речници, граматике, лектира, радне свеске или фотокопирана вежбања. То могу да буду и новине, амбалажа производа, фотографије, разговори уживо са гостима – изворним говорницима, инструкције које даје наставник, картице са упутствима или дискусије међу самим ученицима. Другим речима, то може да буде све оно што намерно користимо како бисмо проширили знање наших ученика и/или обогатили њихово језичко искуство.“ Укратко, припрема наставних материјала усмерена је првенствено ка примени свакодневног говорног језика и стварању прилика да се стечена знања активирају.

У савременој настави енглеског језика, готово на раном узрасту, користе се многа дидактичка средства. Она представљају велику помоћ у току процеса наставе и учења и сходно томе постоје дидактичка средства за рад на часу и дидактичка средства за самостално учење. То су,

на пример, наставни листићи, разне дидактичке игре, књиге, карте и друго. Са друге стране, дидактичка средства могу да укључују и школске материјале са јасним упутствима, корисним приликом непосредног предавања или давања инструкција ученицима. Као додатна дидактичка средства, могу да се користе и материјали које ученици сами или уз помоћ наставника креирају и користе за учење. Оваква врста материјала може да буде атрактивна, да подстиче динамичне и разнолике активности, побољшава мотивацију за учење, повећава самопоуздање ученика, да омогућава континуирано праћење активности и рада, да подстиче креативност и пружа слободу приликом учења.

Као што родитељи својој деци у кући дају дидактичке играчке које подстичу њихову моћ опажања и потпомажу развој fine моторике и логичког размишљања (као што су, на пример, коцке са отворима и фигурама специфичних геометријских облика), тако исто и наставник енглеског језика у учионици може да користи основна и додатна дидактичка средства (мапе или скице са самолепљивим папирићима, коцкице, играчке, фигуре и сл.) у циљу што богатије употребе језика. Тиме ће бити испуњени више-струки циљеви: деца се страним језиком баве на њима примерен начин – кроз игру, што је битан фактор мотивације; језик се не учи експлицитно него се спонтано усваја; наставникове евенту-

алне исправке делују ненаметљиво; све језичке вештине могу на овај начин да буду заступљене; сва деца подједнако учествују; ове игре су идеална подлога за интегрисање наставних садржаја страног језика и осталих школских предмета, тако да рад са децом није усмерен само ка усвајању страног језика, већ ка њиховом свеукупном когнитивном развоју.

Уз мало креативности, уобичајене наставне јединице могу знатно да се обогате и побољшају. На пример, одељењу четвртог разреда може да се понуди велика карта света и низ папирних фигурица са особама обученим у разне народне ношње. Овакве фигурице и многи други наставни материјали погодни за припрему часа у оквиру разних школских предмета могу лако да се нађу на интернету (нпр. на страници: [http://www.lancsngfl.ac.uk/curriculum/literacyresources/index.php?category\\_id=42](http://www.lancsngfl.ac.uk/curriculum/literacyresources/index.php?category_id=42)). Помоћу самолепљиве гуме (*Blu tack*), деца лепе фигурице представника различитих националности на оне континенте или земље где према народној ношњи они припадају. Распознавање припадности према националним обележјима може да се обради као припремна фаза истог или претходног часа. На овај начин спонтано се усвајају називи националности на енглеском језику, називи земаља и/или континената, развија свест о сличностима и разликама људи различитог географског порекла, обнавља градиво из познавања друштва итд.



Сл. 1 Обједињавање садржаја уз догађајна дидактичка средства

У исто време, деца се забављају, јер овај облик рада изискује и покрет, сви су ангажовани и баве се активношћу коју углавном сва деца воле – лепљењем. По жељи, овој едукативној игри може да претходи и фаза бојења и исцања фигурица које ће се касније лепити на карту света. Тиме и ликовно васпитање долази у додир са наставом енглеског језика. Додатно, може се пустити и машти на вољу и деци дозволити да „путују по свету“, тј. да замисле које би делове света радо да посете и да према том критеријуму бирају фигурице и земље на карти. Следећа фаза наставе може да се заснива на причама осмишљеним о човечуљцима са карте. Сваки ученик на енглеском језику укратко представи свог изабраног „пријатеља“ и каже неколико најбитнијих чињеница о томе одакле он долази, које боје је његова ношња, на ком континенту се налази његова земља, који језик говори и сл. За домаћи задатак од деце се тражи да напишу разгледницу својим родитељима из земље у коју су „путовали“ током поменутог часа (Јанковић, Цветковић, 2012).

## Закључак

Основни циљ наставе страног језика је интеракција међу људима. Предуслов за то је развијање комуникативних способности путем сва-

јања језичких знања и вештина. За децу раног школског узраста, као и за старије, веома је важан осећај да оно што раде у процесу наставе чини део реалног света који их окружује. Због тога теме на којима се заснива рад на часу морају да буду њима блиске и интересантне. Активности које их воде кроз наставне садржаје треба да буду тако осмишљене да им омогућавају спонтано усвајање страног језика. Исход наставе умногоме зависи од примењених метода, приступа и облика наставног рада, као и избора наставних средстава. Међу њима, од посебног значаја су: аутентична примена језика, смислено обједињени наставни садржаји, разнолике технике рада и облици интеракције, примена наставних средстава и материјала који чине део свакодневице, избор задатака и активности примерених узрасту и нивоу знања одређене групе деце. Игра је неизоставни елемент када је у питању настава на раном школском узрасту. У том смислу, креативност представља драгоцен састојак њихове школске свакодневице. Исто тако, деца се осећају поносном када им се повери неки важан задатак. Стога их треба подстицати да искористе све своје потенцијале и пружити им могућност да на оригиналан начин приступе решавању појединих задатака. Тако ће најбоље моћи да проширују своје знање у школском контексту, а потом и да га примене у свакодневном животу.

## Литература

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*, [www.books.google.rs/books?id=7](http://www.books.google.rs/books?id=7).
- Cvetković, M. (2009). *Engleski jezik za studente Učiteljskog fakulteta*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jankovic, N., Cvetkovic, M. (2012). „Curiosity and Creativity – A Perfect Foundation for CLIL“, *Content and Language Integrated Learning in Teaching Young Learners*, 21–34.
- Kołodziejaska, Simpson (2000). *CLIL – Language Across the Curriculum: Network Processing and Material Production in an International Context*. Germany: Council of Europe Publishing.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.

- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford university Press.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Pijaž, Ž., Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006 и 2/2008.
- *Primary Teacher Training Manual* (2004). British Council, Ministarstvo prosvete i sporta.
- Sarville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*, books.google.rs/books?isbn1107010896.
- Scott, W. A., Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Slattery, M., Willis, J. (2007). *English For Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

### **Summary**

*Teaching a foreign language at an early age requires the use of specific methods and approaches, as well as forms of teaching. The purpose of successful developing language knowledge of early age children should be very similar to the natural process of adopting mother tongue. Integrating contents from many subjects and fields of knowledge will make learning a foreign language more efficient and purposeful. Apart from the course book, as the basic teaching device, additional didactical devices and games are of a great importance for learning a foreign language at an early age, because they significantly influence the class dynamics and consequently the attention span of children. Special advantage for teaching and learning material is represented by various materials available for children outside the school context, and which could serve the didactical means. The aim of this paper is to point at various forms of interaction and didactical materials as the basis for application of holistic approach to teaching English.*

**Key words:** *early age, integrating contents, forms of teaching, teaching materials, didactical devices.*

Рад примљен: 10. 02. 2013.  
Рад прихваћен: 24. 02. 2013.

Стручни  
рад

мр Јовица Микић<sup>1</sup>

ОШ „Владислав Рибникар“ Београд



## Уйошреба речника у настави сйраној језика на раном узрасйу

**Резиме:** *Тема овог рада је коришћење речника као једна од важних сйрашйеија у учењу сйраних језика, а истраживање је сйроведено да би се утврдило у којој мери су ученици 4. разреда основне школе способни да проналазе речи у једнојезичним француским речницима. Пошли смо од ирешйосйавке да је на йако раном узрасйу ирешйраживање речника сложена и захйевна ошерација, али да циљане акйивносйи моју да дошринесу делошворнијем раду са њим. Наведене ирешйосйавке шроверили смо у йеиш одељења ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду йако шйшо смо извршили шесшйрање ире и йосле крайкошрајне обуке. Добијени резулйашйи йоказују да ученици држе йроналазе речи ако имају ириликке да на часовима раде са речницима и да, осим йшоа, йраже речи йрема месйу слова у алфабету. Будући да йражење речи йредсйавља йредуслов за ефикасно коришћење било ког речника, смашрамо да би сисшемайски развој ове веишйине йредало зайочешйи већ на раном узрасйу, и йшо у насшави свих сйраних језика.*

**Кључне речи:** *сйрани језици, рани узрасй, уйошреба речника, ирешйраживање речи, йедашшкки йосшуйак.*

### Увод

Употреба речника представља важан аспект школске наставе страних језика јер може да допринесе реализацији два основна циља: с једне стране, развијању комуникативне компетенције, тј. способности да се реализују активности слушања, читања, говора, писања и медијација, а с друге стране, оспособљавању за самостално учење страног језика, односно за самообразовање (уп. Станковић, 1999: 124–125).

Осим тога, консултовање речника убраја се у стратегије учења (Суг, 1998: 52–53), под којима се подразумева скуп поступака које ученици примењују да би усвојили, интегрисали и применили циљни језик.

У глотодидактичкој литератури (Bogaards, 1994: 219; Вугам 2004: 173) наводи се да је практична обука за коришћење речника врло често запостављен или потпуно занемарен аспект наставе, упркос потреби да се она спроводи систематски и континуирано. Како би стекли основу за ефикасно коришћење речника, било двоје-

<sup>1</sup> jovicamikic92@gmail.com

зичних или једнојезичних, ученици би најпре требало да се упознају са структуром ове врсте приручника (Fourment-Berni Canani, 2003: 73), што подразумева следеће конвенције: одреднице су поређане абецедним/азбучним редоследом, глаголи су наведени у инфинитиву, а придеви у једнини мушког рода, после сваке одреднице дате су информације метајезичке природе (изговор, врста речи, домен употребе итд.). Таква организација садржаја намеће потребу да се ученици привикавају на нелинеарно кретање кроз речник и, посебно, на тражење речи према азбучном редоследу (Leaney, 2007: 5; Nation 2001: 285).

Тражење речи је основна операција у служењу речником јер се она обавља пре било које друге активности (проналажења одговарајућег значења, дефиниције или примера), али оно, с друге стране, може да представља основну тешкоћу у коришћењу речника (Гајић, 1985; Микић, 2011). Пошто је тражење речи према абецедном/азбучном редоследу суштински важна, али истовремено и веома сложена когнитивна операција, поставља се питање да ли се она може практиковати и увежбавати у настави страних језика већ на нижем узрасту.

### Циљ и претпоставке истраживања

Ово питање подстакло нас је на акционо истраживање које смо обавили у ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду, где се француски језик учи од првог до осмог разреда, са по 6 часова недељно. Основни циљ истраживања био је да се утврди да ли су ученици четвртог разреда основне школе (дакле, на узрасту од десет година), способни да проналазе речи у једнојезичним речницима, и у којој мери практичан рад може да побољша ту способност. За ученике овог узраста коришћење речника представља веома сложена активност јер захтева примену како декларативних знања тако и перцептивних и мо-

торичких вештина (познавање алфабета и правописа, брзо прелиставање, нелинеарно читање, уочавање дате речи на страници итд.). Истраживање смо спровели с основном претпоставком да ће ученици, који почињу да прелазе из фазе конкретних операција у фазу апстрактних операција, испољити неуједначен, али начелно низак степен способности за коришћење речника. Друга претпоставка јесте да већ на овом узрасту може почети развијање наведене вештине, односно да ће ученици после практичног рада (независна варијабла) тражити речи ефикасније него када су се први пут суочили са једнојезичним речником (зависна варијабла). Очекивали смо, осим тога, да ће ученици који су обављали циљане активности пронаћи речи још брже од оних који су током истог периода користили речник без посебних упутстава и вежби.

Прво тестирање обухватило је 122 ученика, али је током времена дошло до осипања узорка (одсуство ученика са часова и обавеза наставника да реализују друге активности), тако да укупан број испитаника чије смо резултате анализирали износи 69.

### Поступак истраживања

Истраживање је започето тако што је обављено прво тестирање, односно мерење броја пронађених речи. Као мерни инструмент коришћена је табела са 20 француских речи које имају сличан облик у српском језику (*restaurant, garage, tigre, baguette, guitare*) јер смо желели да значење не одвлачи ученицима пажњу са основног задатка. Речи нису биле распоређене абецедним редоследом да се ученици не би кретали праволинијски, већ да за проналажење сваке нове речи ангажују познавање алфабета. Ученици су за сваку пронађену реч преписивали почетак дефиниције, што је било неопходно да би се добили валидни резултати. Наиме, уколико би се бележио број стране, не би било извесно да

је ученик пронашао задату реч, а не неку сличну која се може налазити на истој страни у речнику (нпр. *désert* уместо *dessert* или *historique* уместо *histoire*). За овај задатак ученици су имали 15 минута, што смо сматрали довољним да се упознају са речником и да покажу колико су вешти у његовом коришћењу. При мерењу резултата, за сваку пронађену реч додељивали смо по један поен.

На основу резултата првог мерења ученици су подељени у три групе: две експерименталне и једну контролну. Групе су биле квалитативно уједначене у том смислу што је свака обухватала приближно исти број испитаника који су на првом мерењу пронашли: а) до 5 речи (слаб резултат), б) између 6 и 10 речи (добар резултат) и в) више од 10 речи (одличан резултат). Будући да нисмо располагали прецизним мерилима за вредност појединих резултата, ове три класе имају релативну вредност, али истовремено и оперативну важност.

Педагошки поступак са првом експерименталном групом изведен је на три часа расподељена током две седмице, а састојао се од следећих активности: 1. Ученици утврђују алфавит понављањем и одговарањем на питања (нпр. *Које је слово испред Т/ иза В? Које је шесто/треће/последње/прво слово француској алфавита? Које се слово налази између L и N?*). 2. Ученици у речнику проналазе страницу на којој почиње одређено слово (*M, H, A, P, T*), али за свако наредно слово морају да кажу да ли треба окретати странице напред или назад. 3. Ученици проналазе неколико задатих речи (*porte, bonjour, maman, école, tarte*) и образлажу зашто наредну реч треба тражити иза или испред претходне речи. Исто објашњење даје се и за речи у којима се разликује друго или треће слово (*opéra, objet, organe; seize, série, seconde*). 4. Ученици изводе закључак зашто је једна реч издвојена на врху сваке странице у речнику (прва одредница на левој страници и последња на десној страници), а затим траже неколико речи брзим прелиставањем, гле-

дајући само речи на врху странице. Ученици из друге експерименталне групе такође су на три часа радили са једнојезичним речницима. Међутим, њихов задатак је био да проналазе непознате речи из актуелне наставне целине у уџбенику, при чему од наставника нису добијали никаква упутства о начину претраживања. Контролну групу чинили су ученици који између два мерења нису имали контакт са речницима.

У другом мерењу пронађених речи примењен је исти поступак и мерни инструмент као на почетку, с тим што су задате речи биле другачије него у првој табели. Статистичка обрада добијених података подразумевала је класирање и груписање скорова, као и израчунавање просечне вредности.

## Резултати

Табела 1: Укупи резултати на првом и на другом мерењу (69 ученика)

Број бодова	Прво мерење	Друго мерење
	Учесталост	Учесталост
0	12	6
1	3	5
2	10	6
3	12	8
4	5	4
5	7	8
6	1	7
7	7	8
8	2	6
9	2	
10	6	3
11	1	2
12		2
13		2
14		1
15		
16		
17		



18		
19		
20	1	1
Укупно бодова	294	379
Опсег	0–20	0–20
Просечна вредност	4,26	5,49

Збирни резултати указују на хетерогеност узорка и на низак ниво оспособљености за барирање речником. Опсег се у оба мерења креће од минималног до максималног броја бодова, а аритметичка средина, иако на другом мерењу нешто већа (+1,23), налази се на граници између слабих и добрих резултата. Ученици који су пронашли између 0 и 3 речи, што се може сматрати веома слабим учинком, у првом мерењу чине више од половине узорка, а у другом мерењу више од једне трећине. Веома мали број ученика, поготову на првом мерењу, успео је да пронађе више од 10 речи, али је једна ученица у оба случаја пронашла свих 20 речи. Овако неуједначени резултати у великој мери су условљени прелазном фазом у когнитивном развоју, али се не могу искључити ни неки други фактори психолошке, социокултурне и дидактичке природе: интелектуалне и психомоторичке предиспозиције, евентуална ранија искуства са коришћењем приручне литературе у кући или у школи, успех у учењу француског језика итд.

Табела 2: Резултати прве експерименталне групе

Редни број испитаника	Бодови на првом мерењу	Бодови на другом мерењу	Разлика
1.	0	0	0
2.	0	3	+3
3.	0	2	+2
4.	1	5	+4
5.	1	7	+6
6.	1	1	0
7.	2	5	+3
8.	2	2	0
9.	2	5	+3

10.	2	0	-2
11.	3	6	+3
12.	3	8	+5
13.	3	7	+4
14.	3	4	+1
15.	3	3	0
16.	4	8	+4
17.	4	4	0
18.	5	6	+1
19.	5	2	-3
20.	5	10	+5
21.	5	5	0
22.	6	7	+1
23.	7	11	+4
24.	7	14	+7
25.	7	12	+5
26.	7	7	0
27.	8	8	0
28.	10	12	+2
29.	10	8	-2
30.	20	20	0
Укупно бодова	136	192	+56 (41,17%)
Просечна вредност	4,53	6,40	+1,87

Резултати прве експерименталне групе показују да је на другом мерењу разлика у просечној вредности већа од укупног просека, што потврђује и процентуална разлика у броју бодова. Од 30 ученика, боље резултате на другом мерењу има њих 19: 18 испитаника пронашло је више речи, али њима треба додати и ученицу која је све речи први пут пронашла за 15 минута, а други пут за 13 минута. Једнак скор на оба мерења има 8 ученика (ако се изузме ученица са 20 бодова), док мањи учинак на другом мерењу има 3 ученика. Распон разлика (од +7 до -3) показује да је позитивни помак био много израженији него негативан помак. Сматрамо да је оваквим резултатима допринео, макар у извесној мери, примењени педагошки поступак, односно краткотрајна обука за претраживање речи према абecedном редоследу слова.

Табела 3: Резултати групе експерименталне групе

Редни број испитаника	Бодови на првом мерењу	Бодови на другом мерењу	Разлика
1.	3	5	+2
2.	3	11	+8
3.	3	3	0
4.	4	7	+3
5.	5	7	+2
6.	5	3	-2
7.	7	10	+3
8.	7	13	+6
9.	9	6	-3
10.	9	13	+4
11.	10	7	-3
Укупно бодова	65	85	+20 (30,76%)
Просечна вредност	5,91	7,73	+1,82

Због великог осипања узорка, друга експериментална група представља најмање бројну и привидно најхомогенију целину. Мада је просечна вредност бодова већа него у осталим групама, не треба занемарити чињеницу да овде нема ученика који су на првом мерењу пронашли мање од 3 речи. Разлика у просечној вредности бодова, а нарочито у постотку бодова, показује да су испитаници из ове групе напредовали мање од испитаника из прве експерименталне групе. Од укупно 11 ученика, на другом мерењу боље резултате има њих 7, слабије резултате 3, док је 1 ученик пронашао исти број речи. Слично као и у претходној групи, распон разлика (између +8 и -3) указује на већи позитивни помак. Овакви резултати могу се тумачити као учинак искуства са речницима, јер су ученици током три часа имали прилике да се упознају са неколико речника и да примењују сопствене начине проналажења речи.

Табела 4: Резултати контролне групе

Редни број испитаника	Бодови на првом мерењу	Бодови на другом мерењу	Разлика
1.	0	5	+5
2.	0	7	+7
3.	0	0	0
4.	0	2	+2
5.	0	1	+1
6.	0	3	+3
7.	0	0	0
8.	0	1	+1
9.	0	4	+4
10.	2	1	-1
11.	2	8	+6
12.	2	0	-2
13.	2	3	+1
14.	2	5	+3
15.	2	1	-1
16.	3	6	+3
17.	3	0	-3
18.	3	2	-1
19.	3	3	0
20.	4	6	+2
21.	4	4	0
22.	5	3	-2
23.	7	8	+1
24.	8	6	-2
25.	10	10	0
26.	10	5	-5
27.	10	6	-4
28.	11	2	-9
Укупно бодова	93	102	+9 (9,67%)
Просечна вредност	3,32	3,64	+0,32

Укупан број бодова и просечне вредности показују да је и контролна група, која између два мерења није радила са речницима, постигла боље резултате на другом тестирању. То се може тумачити чињеницом да су на првом тестирању већ имали једно искуство са тражењем речи.

Међутим, опште напредовање је много мање него у експерименталним групама, што се посебно види из процентуалне разлике у броју бодова на два мерења. На другом мерењу је боље резултате постигло само 13 ученика (од тога седморо који на првом мерењу нису пронашли ниједну реч), 5 ученика има исти број бодова на оба мерења, док је 10 ученика (махом оних који су први пут имали добре резултате) пронашло мање речи на другом мерењу. Распон разлика је веома велик и креће се од +7 до -9. Могуће објашњење оваквих резултата јесте да су ученици насумично тражили речи, у чему су сасвим случајно једанпут имали више успеха. Могуће је, осим тога, да су напредовали ученици који су на другом мерењу имали познати речник (онај који су користили на првом мерењу), али је то варијабла коју у овом истраживању нисмо успели да контролишемо ни у једној групи.

Учинак рада са речницима постаје очигледнији уколико се узму у обзир само испитаници који су на првом мерењу имали између 3 и 10 бодова. На тај начин можемо да размотримо распон бодова заједнички за све три групе, а уједно и да изуземо ученике са изузетно slabим и са одличним резултатима на првом мерењу. Овај део узорка додатно смо рашчланили на две подгрупе: а. од 3 до 6 бодова и б. од 7 до 10 бодова. У контролној групи обе подгрупе имају укупно слабије резултате на другом мерењу, с тим што је разлика у просечној вредности много већа у подгрупи б (-3,16) него у подгрупи а (-0,14). У првој експерименталној групи остварен је позитиван помак, с тим што је подгрупа а напредовала мање (+1,92) него подгрупа б (+2,26). У другој експерименталној групи ситуација је обрнута: подгрупа а постигла је већи позитивни помак (+2,17) него подгрупа б (+1,40). Из наведених резултата произлази да су највећи напредак оствариле: боља подгрупа која је имала циљану обуку и слабија подгрупа која је практиковала самостално претраживање.

## Закључак

Резултати истраживања потврђују основну претпоставку о слабој и неуједначеној способности десетогодишњака за претраживање речи у речнику. Мада се нисмо могли руководити егзактним подацима о томе шта се сматра slabим, добрим или одличним скором, свој суд заснивамо на чињеници да је велик проценат испитаника за 15 минута пронашао једну, две или три речи, и да постоје ученици који на оба мерења нису успели да пронађу ниједну реч. С друге стране, одређени број ученика пронашао је између 5 и 10 речи, а неколико њих и више од 10 речи; по нашем мишљењу, ови ученици испољили су добру, односно одличну способност за тражење речи. Сматрамо да су тако хетерогени резултати постигнути зато што ученици имају веома различиту способност да операционализују своје познавање француског алфабета, што је предуслов за ефикасно коришћење речника.

Начелно је потврђена и претпоставка о делотворности практичног рада са речницима јер су на другом мерењу испитаници у обе експерименталне групе постигли боље резултате него испитаници у контролној групи. Међутим, ова претпоставка није у потпуности потврђена, будући да ни у експерименталним групама нису напредовали сви ученици, а неколико ученика постигло је слабије резултате на другом мерењу. Осим тога, ученици из прве експерименталне групе нису постигли изразито боље резултате од ученика из друге експерименталне групе. То значи да се није остварило наше очекивање да ће педагошки поступак који смо разрадили бити знатно делотворнији од тражења речи без посебне обуке. Могућа објашњења за одступања од очекиваних исхода јесу следећа: а) у овој фази когнитивног развоја неки ученици, упркос пракси и вежбањима, нису у стању да напредују у тражењу речи; б) три школска часа нису довољна да би учинак циљане обуке био видљив

код свих ученика; в) ученици на овом узрасту могу да напредују у тражењу речи уколико су само у ситуацији да користе речнике и да при томе, уместо *сипраијеија* као контролисаних операција, примењују *процесе* усмислу претходно аутоматизованих операција (Bogaards, 1991: 90). Упркос наведеним ограничењима, сматрамо да је педагошки поступак спроведен са првом контролном групом имао позитиван учинак.

Општи закључак истраживања јесте да у четвртог разреда основне школе (тј. на узрасту од 10 година), може да *оппиочне* континуирано оспособљавање за употребу речника. Сматрамо, најпре, да систематским увежбавањем ученици

треба да постигну аутоматизам у препознавању и одређивању редоследа слова у алфabetу. Осим тога, било би корисно да повремено (нпр. у одређеним фазама наставне целине) добијају прилику да користе речник и тако у пракси проверавају и примењују познавање алфabetа. Најзад, у наставни процес би се могле укључити и краткотрајне, градиране активности којима се ученици упућују у тражење речи према месту слова у алфabetу. На тај начин ученици би направили почетни, али веома важан корак у развијању вештине корисне за даље учење било ког страног језика.

### Коришћени речници

- *Dictionnaire encyclopédique pour la maîtrise de la langue française la culture classique et contemporaine* (1998, 1993). Paris: Larousse.
- *Fleurus junior. Dictionnaire encyclopédique* (2004). Paris: Fleurus.
- *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1996, 2004, 2007). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1987). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- *Le Robert de poche* (2009). Paris: Dictionnaires Le Robert-SEJER.
- *Micro Robert. Dictionnaire du français primordial* (1971). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- *Nouveau dictionnaire de français* (2003). Paris: Larousse.

### Литература

- Byram, M. (ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier – Didier.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier – Didier.
- Gajić, R. (1985). Novine u radu učenika sa rečnikom u nastavi stranih jezika. *Inovacije u nastavi*, III/2, 138–140.
- Leaney, C. (2007). *Dictionary Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikić, J. (2011). Du bon usage des dictionnaires en classe. *Le français dans le monde*, 375, 32–33.
- Cyr, P. (1998, 1993). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Станковић, Б. (1999). *Лексикографски олеги*. Београд: Славистичко друштво Србије.

- Fourment-Berni Canani, M. (2003). Le dictionnaire bilingue: de la médiation linguistique à la médiation didactique. *Le français dans le monde. Recherches et applications: La médiation et la didactique des langues et des cultures*, 72–82.

### **Summary**

*The subject of this paper is using a dictionary as one of the significant strategies in learning a foreign language, and the research has been done in order to determine in which extent the fourth graders of the primary school are capable of finding words in monolingual French sentences. We started from the assumption that, at an early age, looking up for words in a dictionary is a demanding and complex operation, and that aimed activities can contribute to more purposeful work with it. Stated assumptions were checked in five classes of the primary school “Vladislav Ribnikar“ in Belgrade, and we did testing before and after a brief training. Given results prove that students find words faster if they have opportunities to work with dictionaries in classes and to, apart from it, search for words according to the place in the alphabet. Searching for words represents a pre-condition for efficient using of any dictionary; our opinion is that systematically development of this skill should be started at an early age, particularly at learning and teaching a foreign language at an early age.*

**Key words:** foreign language, early age, using a dictionary, searching for words, pedagogical approach.

Рад примљен: 19. 01. 2013.  
Рад прихваћен: 30. 01. 2013.

Стручни  
рад

Данијела Љубојевић<sup>1</sup>

ОШ „Коста Абрашевић“ Београд  
ОШ „Мирослав Антић“ Београд



## Индивидуализација у настави сврханој језика на раном узрасу

**Резиме:** Индивидуализација није нов појам у педагозији, али представља новину у наставној пракси. Терминологијски се често поистовећује са индивидуалним обликом рада и индивидуалним образовним планом иако то није исто. Циљ овог рада је да дефинише појам индивидуализације и да пружи одговоре на питања шта је то индивидуални рад и зашто то није исто што и индивидуализација, које су предности диференцијације и на који начин се постижу и дају индивидуалне карактеристике сваког ученика, која је разлика између ИОП-а и индивидуализације. Поред дефинисања појмова, у овом раду се представљају примери из праксе у настави енглеског језика – на који начин могуће сироводити индивидуализацију у млађим разредима основне школе. Неке од идеја укључују прилагођавање садржаја, техника, активности, дружењу додатне подршке у учењу, као и давање диференцираних задатака (наставних листића).

**Кључне речи:** индивидуализација/ диференцијација, индивидуални облик рада, индивидуални образовни план, прилагођавање садржаја/ техника/ активности, индивидуалне карактеристике ученика, додатна подршка у учењу.

### Увод

Последњих година сведоци смо реформе у образовању која не само да уводи мноштво промена, већ и инсистира на њиховој примени. Доношењем Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС”, број 72/09) озваничени су ставови из Конвенције о правима деце да свако дете има право на образовање и да ће се омогућити сваком детету „развој дететове личности, талента и менталних

и физичких способности до њихових крајњих могућности” (чл. 29а Конвенције). За децу и ученике којима је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета, других разлога, као и даровитости потребна додатна подршка у образовању, Закон о основама система образовања и васпитања предвиђа индивидуални образовни план, индивидуални програм и индивидуализовани начин рада (чл. 77). Поред овог законског оквира који се бави правима детета, постоји и низ подзаконских аката који то постављају као обавезу наставника. На при-

<sup>1</sup> danijela.ljubojevic@gmail.com

мер, у *Стандардима компетенција за професију наставника и њихових професионалної развоја* (Просветни гласник 5/11) наводи се да наставник у Компетенцијама за поучавање и учење:

- планира активности, полазећи од знања и искуства којима ученици располажу, *индивидуалних карактеристика и потреба ученика*, постављених циљева, исхода, садржаја и карактеристика контекста у којем ради;
- *примењује различите облике рада и активности* у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, *индивидуалних карактеристика и потреба ученика*, постављених циљева, исхода, садржаја и карактеристика контекста у којем ради;
- прати и вреднује постигнућа ученика у складу са *индивидуалним способностима* ученика, примењујући утврђене критеријуме оцењивања;
- процењује *потребе ученика за додатном подршком* у учењу.

У оквиру Компетенција за подршку развоју личности ученика наставник:

- уме да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика *уз уважавање индивидуалности*;
- планира различите активности којима ангажује све ученике, *уважавајући њихове индивидуалне разлике* у социјалном и емоционалном развоју;
- ангажује ученике у различитим активностима, *уважавајући њихове индивидуалне разлике*.

Може се приметити да су кључни појмови „уважавајући њихове индивидуалне разлике” и „индивидуалне карактеристике ученика”, што наставника обавезује да промени свој досадашњи приступ у раду са ученицима. Дакле, индивидуализовани приступ више није само питање

да ли наставник жели да ради на такав начин са ученицима, већ га на то обавезује закон.

## Терминологија

Пошто смо утврдили обавезу наставника, требало би разјаснити и неке појмове који се јављају у вези са овим: индивидуализовани образовни план (ИОП), индивидуални облик рада и индивидуализација (диференцијација). ИОП је званичан документ који се доноси у договору са родитељима/старатељима ученика, стручним сарадницима, тима за инклузивно образовање и интересорне комисије која процењује да ли је детету потребна подршка у учењу. То је највиши ниво примене индивидуализације у настави у којој учествује више актера. Овакав документ се доноси за децу са специфичним тешкоћама у развоју која не могу у целости/ делимично да прате Наставни план и програм или са изразито надареном децом која га убрзано прате. У *Правилнику о облицима уједињенима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* прецизирано је ко све има право на ИОП и на који начин се он спроводи. У случају да дете ради по Наставном плану и програму и може да га прати, али са мало умањеним/ увећаним захтевима или различитим приступом, реч је о *индивидуализацији*. Трнавац и Ђорђевић наводе принцип индивидуализације као један од осам основних дидактичких принципа у настави:

- „Принцип индивидуализације се односи на прилагођавање дидактичне активности сваком ученику водећи рачуна о његовим индивидуалним способностима. Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да

напредују према властитом темпу и могућностима.“ (Трнавац, Ђорђевић, 2005: 226)

Индивидуализацију спроводи наставник са учеником, остварује се путем диференциране наставе и не укључују се спољашни сарадници (разредне старешине, стручни сарадници, родитељи). Она представља савремени приступ планирању наставног часа и треба да буде стално присутна. Индивидуализацију одликује следеће:

- припрема друкчијих материјала;
- прилагођавање услова, средстава, праћења, оцењивања;
- смањени, редуковани, преобликовани програмски садржаји.

Да би наставник почео да примењује индивидуализовани приступ, неопходно је претходно извршити дијагностичко тестирање. Дијагностичким тестом „покушавамо да откријемо одређене слабости ученика или његове посебне тешкоће у извесним језичким областима. [...] Дијагностички тест треба да утврди где леже тешкоће, каквог су степена и природе“ (Димитријевић, 1999: 71). Након овога се приступа изради индивидуализованог плана за ученике којима је то потребно.

*Индивидуални рад* је један од четири организациона облика рада у ком могу ученици да раде (фронтални, индивидуални, рад у паровима, рад у групама). То је „организациони облик у коме сваки ученик ради на одређеном задатку сам, као *појединац*, без размене информација са својим друговима“ (Трнавац, Ђорђевић, 2005: 282). Разлика између индивидуалног и индивидуализованог рада је у томе што онда када ученици раде индивидуално они *исти* задатак обављају самостално, појединачно, а код индивидуализованог облика рада се за сваког ученика бира *посебан* рад који одговара том ученику.

## Индивидуализација у настави страног језика на примеру из наставе енглеског

Већ на почетку учења страног језика се може приметити како неки ученици брже а неки спорије усвајају градиво. Проблем може бити због специфичних тешкоћа у развоју, али и доста других околности које изискују другачији приступ (према теорији вишеструких интелигенција Хауарда Гарднера или приступу о различитим стилевима учења). Када говоримо о раду са децом са специфичним тешкоћама у развоју, онда можемо променити приступ ученику, метод и средства рада и начин оцењивања. У складу са карактеристикама њихове специфичности треба да преобликујемо програмске садржаје и технике (нпр. конкретизовати садржаје, користити очигледна наставна средства, не давати им превише материјала који могу да им одвуку пажњу са задатка, повезивати научено са праксом – примена из живота, полазити од познатог усвојеног, избегавати апстрактне термине, идиоме, фразе, иронију). У даљем раду следе неке идеје поводом тога како можемо радити са децом индивидуализовано, а да, с друге стране, то не спада у ИОП. У овом раду се не обрађују исцрпно све специфичности у развоју деце већ се дају предлози за неке учестале примере који се јављају у пракси на млађем основношколском узрасту.

Нека истраживања код нас у вези са *језичко-јоворним поремећајима* су указала на то да постоји „visoka učestalost pre svega poremećaja artikulacije, a zatim, disleksije i disgrafije. Prema onom istraživanju, logopedski tretman zahteva čak 238 dece (30,9%). Ovo ukazuje na svu ozbiljnost porasta govorne patologije kod školske dece“ (Brakus, Golubović, 1995). Најчешћи облици говорно-језичких поремећаја код деце млађег школског узраста су дислексија, дисграфија, супституције и убрзани говор (Нешић и др., 2011), али се јављају и дислалија, дисфонија и муцање. Таква деца не само да могу бити веома нера-



зумљива док причају већ се осећају веома непријатно пред разредом (а с обзиром на то да је један од циљева у млађим разредима развијање љубави према језику који се учи и подизање мотивације за учење, ово није у складу са њима). Савремени педагошко-психолошки приступи у раду са таквом децом указују на потребу сарадње између предметног наставника, педагошко-психолошке службе, логопедске службе и целокупног образовног система (Нешић и др., 2011: 591). У том случају наставник треба да прилагоди наставу деци и промени начин оцењивања, нпр. усмену проверу знања да замени писменом провером. Уместо да отпева песмицу, дете може да је илуструје, показује флеш-карте када чује одговарајућу реч, показује предмете на постеру / у свесци / у уџбенику. Може да повезује слику са појмом, број са скупом, па и да конструише кратке реченице битне за усмену конверзацију. Корисно дидактичко средство могу бити картице са нацртаним вокабуларом и(ли) написаним речима које ученици чувају у коверти у својој свесци („бинго“ картице, мини флеш-картице). Ове картице сами израђују за време часа или им наставник припреми фотокопиране картице које треба да исеку. Са таквим картицама се може играти бинго на разне начине и кроз игру се обнављају речи. Такође се могу користити за брзу проверу знања, а нарочито су погодне за рад са децом која слабије причају. Такви ученици могу да их показују док слушају песмицу, причу, наредбу наставника, учествују равноправно у игри са другим ученицима (бинго, игра меморије у пару/тимовима).

*Код слабовиде деце* (енг. *visually impaired*) веома је битно да се наставник не ослања на визуелни материјал. Уместо флеш-картица и постера, наставник треба да обрати пажњу на свој говор и да детаљно описује слику. Док осталим ученицима показује слику, слабовидом ученику ће детаљније описати или дати предмет (енг. *realia*) у руке. Такав ученик треба увек да седи што ближе наставнику и табли. Када се

обрађују нове речи, уместо да их нацрта, дете може да их направи од пластелина и чува у картонској кутији. То ће бити његов „речник“. Пример активности у пару за учење/увежбавање бројева (уместо „Колико је предмета на слици?“): *How many fingers can you feel?* Слабовидо дете се окрене леђима другу који га додирне прстима и пита колико прстију осећа. Поред овога, све активности које су засноване на приступу *TPR* (*Total Physical Response*) ова деца радо прихватају (*Simon says, What are you doing? I'm jumping*, уз извођење покрета, пантомиме).

Поједини аутори указују на све већу учесталост хиперактивности и дефицита пажње (*АДХД синдром*, енгл. *Attention deficit hyperactivity disorder*) код деце: „Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je ADHD često prisutan u našoj sredini, i da je zbog toga je od velike važnosti obrazovati nastavnike i roditelje o ADHD-u, kako bi mogli da ga prepoznaju i aktivno učestvuju u terapijskom postupku deteta sa ovim poremećajem“ (Јовичић и др., 2010). Карактеристике ове деце су да имају слабу самоконтролу, тешко се задржавају на једном задатку, имају непримерену интеракцију са друговима из разреда - прекидају, упадају у реч, шетају за време часа, нису у стању да запамте упутства, имају тешкоћа у организовању писмених радова итд. (Марков, Павлов, 2006). Према препорукама за наставне стратегије из *Сираиџе-ија за њодучавање ученика са смејњама у развоју и инвалидитетом* (2010) у раду са оваквом децом је важно да се смењују активности, да им се дају краћи захтеви и задаци, да се мењају наставне технике: презентације, задаци са другом, кооперативне групе, луткарство, експерименти, визуелна средства итд. (Стратегије, 2010: 8). Воле похвалу и треба им чешће упућивати: *Well done! Excellent! Keep it up!* Корисне активности су *TPR* активности попут *Follow the leader* (ученици прате наставника шта ради), *Topic-based TPR* (нпр. сви који имају нешто плаво нека скоче; ко носи фармерке нека устане, итд.), *TPR routines* као кратки предах између две активнос-

ти (*Clap your hands! Slap your legs! Stamp your feet! Snap your fingers!*), пантомиме, респонсивне активности (једном *clap* за тачан одговор, *clap-clap* за нетачан) (Slattery, 2001: 23-25). Деци са АД-ХД-ом треба омогућити алтернативне провере знања: да схематизују, израде мапу/презентацију, при писменој провери им јасно означити линијама места за одговор. Уколико се ради са текстом, треба им подвући кључне речи и појмове који се обрађују јер се не сналазе добро са писаним материјалом.

Осим овакве деце, постоје и *деца без шеш-коћа у развоју, али којима је ипoтребна годaтн-на иoдpишкa*. На пример, у раду са децом ромске популације, нарочито у раду са онима који су укључени у редовно школовање из вечерњих школа, потребно је проширити циљеве на следећи начин:

- образовне циљеве: развој fine моторике, како се користи свеска, где се пише, како се пише латиница/ енглески алфабет итд.
- васпитне циљеве: научити их персирању, одржавању хигијене, основним правилима и речнику комуникације итд.

Њима је тешко да се укључе у наставу страног језика, али пажљивим планирањем часа то је изводљиво. Најдрастичнији случај је када такав ученик (до дванаест година из вечерње школе) буде уписан у одељење четвртог разреда, четврта година учења. Предлог за рад је да се не одступа од НПП и месечног планирања, већ да се минимализују захтеви и сведу на учење вокабулара и основних језичких структура. Ако се обрађује лекција о школи и текст је на пола стране, за ове ученике је важно да науче неколико речи из лекције (табла, клупа, наставник, ученик) и структура (*There is a... in the classroom.*) И за овакве ученике је корисно да раде са „бинго картицама“ које им наставник припреми. Док остали ученици слушају лекцију са ЦД-а, деца по индивиду-

ализацији треба само да подигну/ покажу картицу са речима које чују.

Групу деце којој је, такође, потребна индивидуализација, можда највише од свих, чине *даровитиa деца*. Даровиту децу за страни језик (ону која је већ раније учила пре поласка у школу, али и децу која показују смисао за језике) треба што пре у самом почетку рада идентификовати. Уколико им се не пружи довољно стимулативно и изазовно окружење, они брзо губе интересовање и почињу да заостају у раду. Таквој деци није довољно да праве картице са речима или само да цртају. Она могу да почну са писањем од првог разреда, да праве мини-стрипове, књижице (четири листа је довољно, нпр. *Tina's Tiny Book*, по програму *Happy House 2, OUP*) и да им се пружају интелектуално стимулативни задаци. Уместо готових флеш-картица, може им се дати танграм (геометријска слагалица) да залепе у свеску облик, а затим напишу назив (животиње се лако праве). Пошто воле да откривају, треба им осмислити рад где ће учење бити истраживачко - учење као акт открића. У првом разреду им се могу дати картице са речима које треба да споје са сликом тако што уклапају облике и сами откривају како се која реч пише/каже. Воле да праве осмосмерке од обрађених речи, замене са другом и решавају. Изазовно окружење за њих представљају задаци који се не решавају на први поглед, већ имају неколико корака, нпр. *My first is the last is the past of uby. I am an animal*. Прво треба да увиде која реч се пише словима *u-b-y* (buy), да напишу прошло време (*bought*) и да погоде животињу на *t*. На крају могу да допишу реченицу која ближе одређује ту животињу (*I live in India*). За сваку активност на часу наставник мора да има припремљену додатну изазовнију активност за даровиту децу која брзо заврше како би каналисао њихову енергију и решио проблем темпа који се јавља. Осим овога, даровити ученици су добри асистенти и могу се ангажовати да помогну слабијим ученицима.

## Припрема за часове

За успешну реализацију часа на ком се ради по индивидуализацији неопходна је добра припрема за час. Приликом писања припреме за часове треба размишљати шта је потребно сваком ученику: прилагођавати садржаје, технике, активности, припремати диференциране задатке. Не праве се групе ученика, боље/слабије/средње, већ сваки ученик за ког се процени да има потребу да друкчије ради добија од наставника прилагођен задатак. Понекад само треба поједноставити захтев, понекад се уместо рада на целом тексту који могу да прате добри ученици, ученицима којима је потребна индивидуализација зада да раде са кључним речима из текста – некад треба да их нацртају, некад да их преведу, некад да од сваке направе по једну просту реченицу... Сви ови материјали се прилажу уз припрему и потребно је да наставник о раду таквих ученика води засебну евиденцију.

## Евалуација

Поред неформалног оцењивања које се врши свакодневно у раду са ученицима, такође се врши и формална провера знања кроз контролне вежбе. На контролним вежбама не би требало да буде јединица, јер је ученик, уколико се радило индивидуализовано, морао нешто да савлада и да покаже неко знање. Сви раде прилагођене контролне вежбе, само што су задаци грађирани – од оних које могу сви да ураде до оних за петице. Листићи са контролних вежби се могу направити у неколико група, где су групе формиране по нивоима (тј. за одређену оцену), а ученици сами треба да изаберу коју ће групу радити. На овај начин се изграђује њихова могућност процењивања знања, њихово самопоуздање и њихова самоевалуација.

## Позитивне и негативне стране индивидуализације

Индивидуализација омогућава свим ученицима да са задовољством прате часове. Свако се осећа довољно способним да може да уради свој задатак и на тај начин је мотивисан да ради даље. Бољим ученицима се пружа изазов тако што им се дају тежи задаци за размишљање, а онима којима је потребна наставникова помоћ у раду пружа се могућност да све могу да ураде. Битно је прво радити на самопоуздању код ученика и свести о свом знању како би се подигла мотивација за учење и омогућило напредовање. А где има мотивације, има и резултата (према Крашеновом моделу монитора – афективни филтери). Уколико се настава организује на овај начин, часови постају продуктивнији и смисленији, а ученици активнији у свом раду.

Негативне стране индивидуализације су углавном административне природе. Да би се успешно спроводила, потребно је добро планирање и доста додатног материјала. То у пракси значи да су писане припреме за часове дуже и треба обезбедити фотокопије наставних листића, што није увек лако. Осим тога, спровођење разноликих активности са којима се у одређеном тренутку ради је веома захтевно за наставника и тражи добре наставникове организационе способности као и рационално коришћење времена. Али, када се ово превазиђе, индивидуализација добија свој пун потенцијал и доводи до унапређења наставне праксе.

## Закључак

У овом раду је учињен покушај да се скрене пажња на значај индивидуализованог приступа у настави страних језика. Индивидуализација није исто што и инклузивно образовање, иако је један од начина рада са децом по индивидуалном образовном плану. Ученици на млађем

школском узрасту се веома разликују по почетном знању, напретку и афинитету ка страном језику и треба им приступити у складу са тим. То је могуће једино уколико се за сваког ученика, код кога је дијагностикована таква потреба, про-

мишљено припреми активност која је синхронизована са активностима коју раде остали ученици. Иако захтевна папиролошки и организационо, индивидуализација има пуно потенцијала за успешну наставу и учење.

## Литература

- Brakus, R., Golubović, S. M. (1995). Govorno-jezički poremećaji u osnovnoj školi, *Beogradska defektološka škola*, 38(1), 57-62.
- Веналаинен, Р., Јеротијевић, М. (пр.) (2010). *Стратегије за њодучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Димитријевић, Н. (1999). *Тестирање у настјави срјаних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- *Закон о основама сисјема образовања и васијњања* (2009). Београд: Службени гласник РС, 72/09.
- *Конвенција о љравима дејетја* (1989). Преузето 17. јануара 2013. са адресе [http://www.unicef.org/serbia/Konvecija\\_o\\_pravima\\_deteta\\_sa\\_fakultativnim\\_protokolima\(1\).pdf](http://www.unicef.org/serbia/Konvecija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf)
- Jovičić, M., Pejović-Milovančević, M., Jovanović, S., Teovanović, P. (2010). Hiperkinetski poremećaj sa poremećajem pažnje - učestalost simptoma kod učenika nižih razreda osnovnih škola u Srbiji, *Psihijatrija danas*, 42(2), 137-145.
- Љубојевић, Д. (2013). *Сазнали на семинару - љрименили у љракси 2012: Индивидуализација у настјави срјској језика, мајмајике, љриродних и друшјвених наука за децу са сјецифичним љешкоћама у развоју*. Преузето 17. Јануара 2013. из Базе радова са <http://www.zuov.gov.rs>
- Maidment, S., Roberts, L. (2009). *Happy House 2, New Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Markov, Z., & Pavlov, S. (2006). Karakteristike dece sa Hiperkinetskim sindromom. *Pedagoška stvarnost*, 52(9-10), 739-749.
- Нешић, Б. и др. (2011). Распрострањеност говорно-језичких поремећаја код деце на северу Косова и Метохије“, *Зборник радова Филозофској факулјетја ХЛ/2011*. Косовска Митровица: Филозофски факултет. Преузето 17. Јануара 2013. са адресе [http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2012/06/Blagoje\\_Nesic.pdf](http://fifa.pr.ac.rs/wp-content/uploads/2012/06/Blagoje_Nesic.pdf).
- *Правилник о ближим љујсјивима за љврђивање љрава на индивидуални образовни љлан, њејову љриму и вредновање* (2010). Службени гласник РС, 76/10. Преузето 17. јануара 2013. са адресе <http://www.mpn.gov.rs/propisi/propis.php?id=216>
- *Сјандарди комјетјенција за љрофесију настјавника и њихових љрофесионалној развоја*. (2011). Београд: Просветни преглед 5/11.
- Slattery, M., Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2005). *Пегајојја, уџбеник за настјавнике*. Београд: ИП Научна књига комерц.
- Čelešnik Kozamernik, N. (2011). *70 different games and activities for early language teaching to blind and partially sighted children*. Преузето 17. јануара 2013. са адресе <http://www.icevi-europe.org/topics/lv/ELT-Celesnik.doc>

### **Summary**

*Although individualization is not a new pedagogical concept, it is still a new approach in language instruction. It is usually misunderstood for a T-S interaction pattern (individual work) and for Individual Education Plan. The aim of this paper is to define individualization and to explain the meaning of individual work, the reason why it is not the same as individualization, the advantages of differentiated instruction, the way how to observe every student's characteristics, and the difference between IEP and individualization. Besides defining concepts, the aim of this article is also to provide examples from the classroom how to implement individualization with young language learners. Some of the ideas are adapting methods/content/techniques/activities and providing additional support in learning and differentiated tasks/handouts.*

**Key words:** *individualization, differentiated instruction, individual interaction pattern, individual education plan, adapting methods/content/techniques/activities, individual student characteristics, additional support in learning.*

Рад примљен: 03. 02. 2013.  
Рад прихваћен: 18. 02. 2013.

Оригинални  
научни рад

Vera Savić<sup>1</sup>

Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia

Joan Kang Shin<sup>2</sup>

Education Department, University of Maryland, Baltimore County, USA



## Contextualising Language Learning through Stories in Serbia

**Summary:** Although pedagogical theory strongly supports the use of stories in teaching languages to children, stories are absent from the core EFL primary curriculum in Serbia. Moreover, EFL course books used in teaching young learners in Serbia do not include (authentic) stories on a regular basis. What are the possibilities of integrating authentic stories into the primary EFL curriculum? The paper aims to give the grounds for this innovative approach to teaching English in a young learner classroom. First, we give the rationale for using stories with young learners and study the potential of stories for providing the meaningful context for presenting and practising English; then we explore the ways of contextualising language (vocabulary, grammar, pronunciation, functions, subject content) by choosing appropriate stories and applying the storytelling techniques and activities that foster both linguistic and social and cognitive development of young learners, while providing fun and enjoyment. Finally, we offer a comprehensive analysis of contextualised language in four authentic storybooks and provide a variety of accompanying activities for each of four young learner primary grades, ready to be used in storytelling sessions. We conclude that the main value of stories in TEFL is in providing conditions similar to mother tongue acquisition, in which stories already play a significant role in Serbian primary curriculum.

**Key words:** TEYL, young learners, primary English curriculum in Serbia, authentic stories, contextualisation.

### Introduction

Introducing English as a compulsory subject at an increasingly early age is a global trend in primary education worldwide (EC Key Data 2012; Enever2012; Garton, Copland & Burns, 2011; Graddol 2006; Shin 2014; Shin & Crandall 2014). It is now

common in many parts of the world that young learners (YL, children aged seven to eleven) start learning English as a foreign or second language (EFL/ESL) at the very beginning of their formal education (at the age of six or seven).

This trend of lowering the age of English instruction has led to a variety of research and surveys aiming to study teaching practices applied and their effectiveness (e.g. Enever 2011; Garton, Cop-

1 vera.savic@open.telekom.rs

2 jshin2@umbc.edu

land & Burns, 2011; Nunan 1999). The effectiveness of programmes applied in teaching English to young learners (TEYL) is still controversial: Nunan (ibid.) expresses doubts that younger equals better, drawing attention to a number of factors that affect foreign language learning at young age and concluding that TEYL programmes can be beneficial only if they are carefully planned, adequately supported and resourced, and closely monitored and evaluated. Furthermore, the policy of early EFL introduction should be supported by high-quality materials, adequately and appropriately trained teachers, and favourable public attitudes (Enever 2011; Singleton 1989, in Nunan, 1999). The role of individual teachers seems to be crucial to success, especially teacher's confidence and willingness to use the language naturally in the classroom and thus provide the necessary exposure to the language (Pinter, 2006) used for meaningful communication.

The paper discusses the effective use of storytelling when teaching English to young learners. First, it describes rationale for using storytelling in the primary school classroom. Then the paper establishes the need for Serbian teachers to become more familiar with the practice of storytelling to young learners based on the results of a small pilot survey study. Finally, it will show how the path to success with young learners can be paved through storytelling by giving suggestions for stories to use at different levels in the Serbian curriculum as well as activities to use before-, during-, and after-storytelling.

### **Storytelling in TEYL**

Stories and storytelling have been recognised as extremely useful for providing an exposure to authentic language in a young learner classroom. Research has indicated that stories provide ideal ways of contextualising language teaching and learning (Nikolov et al., 2007), especially when teaching children.

### ***Young learners and language learning***

Children are active learners (Pinter 2006, 5-15) and between the ages of seven and eleven they are, according to Piaget (in Pinter 2006, 9), in the operational stage of their cognitive development, in which they start to develop formal thinking. According to Vygotsky (ibid., 10-11), learning is the result of social interaction, with language as a tool, and children's learning potential can be enhanced when they are supported by an adult or a sibling/peer who is more knowledgeable. Bruner (ibid., 12) stresses that systematic support in the form of scaffolding is crucial for a child's success in learning. As language learners, children in the first few years of their schooling approach language holistically. Rather than analyzing a message, they understand the meaning of the message as a whole. Their awareness of the process of learning and of themselves as learners is limited; moreover, they have limited reading and writing skills and limited knowledge about the world, but possess a lot of imagination and a love of fantasy and movement (Pinter 2006, 2).

However, every child is different and there are big differences between children of the same age (ibid., 2). Their personal characteristics affect the way they learn and the dominant sense(s) they use while learning; moreover, every child applies their own combination of the eight intelligences they possess: linguistic, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, musical, spatial, interpersonal, intrapersonal and natural (Gardner's theory of multiple intelligences, 1983, in Pinter 2006, 13).

The above characteristics of young learners have important implications for foreign language teaching. Teachers should use them, above all, as a basis when planning developmentally appropriate instruction (Curtain & Dahlberg 2010, xiii). Curtain and Dahlberg (ibid., xxi) summarise conditions that foster children's learning of new languages as follows:

1. Recognizing learners as active constructors, not passive receivers, of language;

2. Conducting instruction mostly in the target language, with very little use of the native language;
3. Planning instruction around a thematic centre and balancing content, culture and language aims;
4. Carefully planning classroom management;
5. Scaffolding instruction to gradually increase learners' autonomy in language learning;
6. Providing communicative contexts;
7. Providing cultural materials;
8. Strengthening the goals of the general curriculum;
9. Using activities that are interesting, cognitively engaging, and culturally connected, and provide frequent use of the target language and opportunities for physical activity, appeal to a variety of learning styles, and create opportunities for strategy development;
10. Making instruction affectively engaging, meaningful and memorable through story form;
11. Using reading and writing in communicative ways;
12. Assessing learning frequently and providing regular feedback to the learners.

Effective language acquisition happens when children focus on meaning, when teachers provide comprehensible input through a lot of visual cues, when the topics of instruction are relevant and appropriate to children's age and language level, when language activities provide a relevant and meaningful context for communication, and when learning experiences are enjoyable and fun (ibid. 5). As Cameron (2003) described: "...children see the foreign language 'from the inside' and try to find meaning

in how the language is used in action, in interaction, and with intention, rather than 'from the outside' as a system and form" (107). Instead of breaking language down into small parts for analysis, teachers can help young learners "notice" the grammatical patterns by presenting language holistically through plenty of meaning-focused input (Cameron, 2008; Pinter, 2006; Shin 2014; Shin & Crandall 2014). It is the context rather than individual words or decontextualised drills that makes learning meaningful, while stress-free environment enhances self-confidence and intrinsic motivation owing to the low affective filter (Krashen 1981, *ibid.* 10). Brain research suggests that the brain looks for patterns, so "we must be sure to create complex, meaningful experiences from which they [children] construct their own patterns of understanding." (*ibid.*, 8). Positive emotions play an important role in the process of learning and constructing meaning.

How can these conditions be created? Stories have proved to be one of the most effective tools for providing meaningful contexts for natural language acquisition. They have a prominent place in teaching national languages and are slowly finding their place in TEFL, especially in primary grades.

#### ***Rationale for using stories in TEYL***

All children love listening to stories in their mother tongue and the primary curriculum rightly stresses the educational value of stories: they are seen as the most effective way of developing children's critical thinking and affective learning. In teaching English to young learners, stories have been recognized as a powerful tool because they bring many benefits to children's language learning (Brewster et al. 2004; Cameron 2008; Curtain & Dahlberg 2010; Shin & Crandall 2014; Wright 2009). First, stories satisfy the requirements of acquisition-based methodology by helping children pick up words and phrases, by fostering understanding through pictures, predictable events and language, through repetitive story frame and built-in repetition of words



and phrases (Cameron 2008, 163-169). Next, listening to stories prepares children for real-life communication in a foreign language, which will involve a flow of speech and new and unknown words, and will require children to guess and predict meaning and develop a positive attitude to situations when they do not understand everything heard or read (Wright 2009, 9). Development of listening fluency requires a lot of practice and stories are ideal for achieving it, especially authentic stories or 'real' books written for native speaker children, and not specially for language learning (Cameron 2008, 170).

The main benefits of using stories in teaching English to young learners can be summarized as follows (Brewster et al. 2004, 186-188):

- stories can help develop positive attitudes to language learning because they are motivating, challenging and fun;
- stories encourage creativity through identification with the characters and interpretation of the narrative;
- stories develop imagination and help children understand life and reality;
- stories promote social and emotional development through storytelling as a social experience;
- stories cater to different learning styles and strategies;
- stories expose children to rich language and offer opportunities for introducing and revising vocabulary, structures, and functions;
- stories link English to cross-curricular themes.

Since stories offer an important source of language experience for children (Wright 2009, 3), they can considerably contribute to successful language learning: they provide memorable contexts and interesting and enjoyable content. Furthermore, stories expose children to other cultures and can pre-

pare them for reading authentic literature. Linked to subject content and cross-curricular themes, stories create conditions for more holistic language learning (Cameron 2008; Shin & Crandall 2014).

## **Pilot survey in Serbia**

### ***Rationale for pilot study***

Despite the known effectiveness of storytelling for teaching young learners English, storytelling remains one of the least used approaches around the world (Garton, Copland & Burns 2011, 12). An international study of primary school teachers conducted by Shin and Crandall (2011) found that 39% of teachers reported using storytelling often in their classes. In a comprehensive study of practices in TEYL, Garton, Copland and Burns (2011, 12) investigated the major pedagogies that teachers use in as many as 144 countries around the world, and stressed: "One very noticeable absentee from the list of frequently used activities is storytelling. Only 42% of the teachers reported telling stories every lesson or often, while 17% said they never or rarely read stories. This is surprising given their importance in the young learner literature, particularly in books which provide practical advice to teachers (Moon, 2000; Pinter, 2006; Slattery & Willis, 2001)." The authors (ibid. 16) recommend that storytelling should be promoted as one of the key techniques and activities in TEYL.

Considering the above findings, it is not very surprising that another study in the policy and implementation of TEYL (Enever 2011, 46) shows that storytelling is one of the two the least preferred classroom activities (together with speaking) in primary schools. The British Council longitudinal study Early Language Learning in Europe (ibid.) involved TEYL programmes in seven countries in Europe and evidence from 1,400 children, with the aim to investigate the effectiveness of language teaching in primary schools. The study shows that at the beginning of the project in 2007 only 3% of children

opted for storytelling as their preferred classroom activity, while at the end of the project three years later, storytelling was not among the YLs' preferences for classroom activities (ibid., 46-47).

Serbian primary curriculum seems to be no exception, as there are no titles of stories or storybooks in English suggested to be used with young learners, nor are there any picture books available to teachers in school libraries or in philological departments of national EFL teacher training faculties. However, little is known about the practice of storytelling in Serbian primary school classrooms. Therefore, a pilot survey of Serbia teachers was conducted to do a preliminary investigation on the use of storytelling in primary school English classrooms.

### *Survey description*

With the use of storytelling known to be effective to teach young learners English, a survey was sent to Serbian teachers to ask them about their use or lack of use of storytelling in their classrooms. The survey was an online survey created using Survey Monkey and was sent to teachers by e-mail to fill out on a voluntary basis with their identities kept anonymous. The survey was semi-structured with both closed and open-ended questions. First, demographic data was collected about teachers' job title, student grade level(s), type of school s/he works in, location of school, year teaching English, and years teaching English at the primary school level. Then two series of closed- and open-ended questions about teachers' use of storytelling in the primary school classroom was collected (see Appendix 2). Teachers were asked to answer the question "Do you use storytelling to teach English to young learners?" With a choice of "Yes" or "No." If the teachers answered "Yes," they were prompted to answer questions #10-18, which were about their use of storytelling. If they answered "No," then they were cued to answer questions #19-23, which focused on the reasons for not using storytelling. Both sets of questions asked two of the same open-ended questions:

- What are the benefits of storytelling to teach English to young learners?
- What are the challenges you face using storytelling to teach English to young learners?

### *Survey results*

There were 106 respondents who took part in the survey *Use of Storytelling in Serbia*.<sup>3</sup> Sixty-five per cent self-identified themselves as primary school teachers, with 13% identifying themselves as both primary and secondary school teachers. Sixty-eight per cent of the respondents reported work in public schools, with 18% reporting that they work in both public and private schools. Therefore, the majority of the survey respondents were primary school teachers working in public schools in Serbia.

The survey shows that about 60% of respondents (64 teachers) claim that they use storytelling to teach young learners, 15% (16 teachers) state explicitly that they do not use storytelling in teaching young learners, while 25% (26 teachers) do not give an answer to the question<sup>4</sup>. Considering only the number of respondents who answer the question related to the use of storytelling in teaching young learners (80 teachers), a very high percentage (80% or 64 teachers) claim they use stories in their classes.

However, only about a half of the group of teachers who claim they use storytelling (35 teachers out of 64) give more details about their storytelling practice by answering survey questions 11-18 (see Appendix 2). These respondents' answers lead to the conclusion that their storytelling practice seems to be rarely followed on a regular basis: in the

---

3 The survey *Use of Storytelling in Serbia* was carried out throughout Serbia in February 2013. See Appendix 2 for survey questions.

4 These respondents may be the teachers who do not teach young learners (some secondary school teachers or teacher educators not engaged in teaching young learners either in state or in private schools), or respondents who skipped the question for some other reason.

group of respondents who give more information about the frequency of their storytelling practice (35 teachers), none used storytelling once a class or lesson. Only 23% (8 teachers) say they tell stories once a week, 57% (20 teachers) once a month, while 20% (7 teachers) claim they use stories once a semester. This means that out of all the respondents who answer the question about using storytelling (80 teachers), none use it once a class and only 10% use storytelling very often. Twenty-five per cent reported using storytelling once a month, while 9% use it only once a semester. Thus the practice of storytelling in Serbia seems to be even rarer than the one reported in the global research by Garton, Copland and Burns (2011) or in the international study by Shin and Crandall (2011).

Still, it is important to stress that 55% of the teachers who claim they use storytelling, give rather comprehensive information related to their storytelling practice. As for the type of stories they use, the respondents mostly report using fairy tales (e.g. Snow White, Cinderella, Three Little Pigs, Jack and the Beanstalk, Goldilocks, Happy Prince, White Fang), graded readers, stories from the Internet, stories accompanying course books, children's books or stories they themselves make up. These respondents mention a variety of before-, during-, and after-storytelling activities they use in storytelling, and claim they use most of the offered storytelling techniques (visuals, storybooks, realia, puppets and varying the voice for different story characters). All 33 respondents of the question "Do your students enjoy storytelling?" answered yes, and support this belief by saying that storytelling is engaging, fun, creative, pleasant, familiar, and involves children actively in their own learning. Moreover, they stress a lot of benefits of storytelling for children's linguistic, emotional and social development: vocabulary growth, authentic language, effective learning due to the context, development of listening, speaking and communication skills, increased interest and motivation, enjoyment, team work, increased self-confidence. Among the challenges they face using

storytelling to teach young learners, these teachers mention challenging vocabulary, the need for teachers to be very creative, to select the right story, to fit storytelling into the curriculum, to plan carefully, to engage all students, not to use the native language too much, and to find appropriate visuals, puppets and story books (because they are not provided by schools). Just a few course books (out of several dozen accredited by the Ministry to be used in primary grades) are accompanied with stories as additional materials (e.g. Happy Street; Happy House; Discover English; Super Me; English Adventure).

The group of respondents who claim they do not use storytelling in teaching young learners (16 teachers) give reasons for not applying the method and also mention some conditions they find necessary to be able to use storytelling. Most of them claim that they do not have enough time for storytelling or appropriate storybooks. They also mention the following challenges that prevent their use of storytelling: classroom management problems, children's language level, mixed-ability classes, selecting appropriate stories, planning story-related activities, storytelling techniques, and fitting storytelling into a very tight curriculum. The conditions they claim they would need to conduct storytelling successfully are: good story books for different levels, appropriate materials, technological devices and resources, training in storytelling, more class time available, and motivated students. It is important to stress that the teachers who claim they do not use storytelling are well aware of the benefits of the method. They mention the following benefits: stories provide a holistic approach to language learning, increase motivation, engage and interest young learners, provide exposure, enable vocabulary and grammar development, provide practice of pronunciation, and help to develop children's imagination.

In conclusion, there seems to be a discrepancy between the respondents' beliefs regarding the benefits of using storytelling in teaching young learners and the actual practice in Serbian primary class-

rooms. Moreover, there is obviously a discrepancy between the role of stories in teaching native languages and teaching English as a foreign language in Serbian primary schools. Stories do have a prominent place in teaching native languages in Serbia and are regarded vital for students' linguistic development (National Primary Curriculum 2008); however, the actual practice of storytelling is not widely used in teaching English in primary schools.

### Storytelling procedures and techniques

In order to encourage Serbian teachers to use storytelling more, some useful storytelling procedures and techniques will be introduced. The suggestions provided are connected to the effective techniques reported by survey respondents and also address the challenges communicated by teachers who do not use storytelling in their class.

Telling or reading a story in a TEYL classroom can be rather challenging if teachers want to make the storytelling experience engaging, enjoyable, and effective for young learners' language development. The first challenge is choosing the right story for a particular group of learners. A story should be appropriate in terms of meeting children's interests and being comprehensible and linguistically just above their language level. Since real books expose children to vocabulary and structures familiar to native speaker children, who are much more fluent than language learners, teachers can choose the books meant for younger children, but dealing with themes that will interest their young learners. Teachers should choose the stories that appeal both to them and to their students, that have a simple and familiar structure, a clear and interesting theme, well-developed plot and characters, conflict resolution, strong emotional content and emphasis on positive values like joy, empathy, wisdom and humour (Pedersen 1995). It can be a fairy tale, a fable or an authentic picture book, but it should possess

the following characteristics (Ioannou-Georgiou and Ramirez Verdugo 2010, 143-144):

- a clear storyline that allows children to use their knowledge of the world to understand the story;
- plenty of repetition that appears naturally in the story and allows children to hear the language in various contexts;
- opportunities for participation, through guessing what will happen/come next, describing the pictures, repeating words and phrases, or answering the questions, so that children are kept engaged throughout the storytelling process;
- helpful illustrations that support understanding;
- appropriate linguistic level that allows children to understand most of the story; it is generally considered that 95% of vocabulary in a reading text should be familiar to children; however, when telling a story to children, there should also be the opportunities for them to guess the meaning and learn new vocabulary in the context of the story.

One of the ways to deal with the challenge of new vocabulary and unknown language structures and functions is to pre-teach some of the new vocabulary before storytelling and to let children learn some of the words and functions in the context of the story. There is evidence that children are capable of picking up new words while listening to the story (Cameron 2008, 164) and thus 'learning vocabulary indirectly, or incidentally, while attending to something else' (ibid., 91). As regards the past simple which is typically used in stories, it should be used without any explanation, relying for comprehension on the positive transfer from children's experiences with story form and narrative structures in their native language (Ellis and Brewster 2002, 10). Language acquisition methodology advocates

exposing learners to the language that is as natural as possible, which means not postponing the past tense until learners can analyse it, but using it in story form and allowing children to guess the meaning from the context (Curtain and Dahlberg 2010; Ellis and Brewster 2002; Wright 2009). Stories are natural vehicles for exposing children to the past tense, believes Wright (2009, 160); he argues that children's active use of the past tense may come much later and that young learners should be exposed to grammar structures as lexical chunks without explicit grammar explanations.

Surely, it is not necessary that children understand every word/phrase/structure in a story to be able to appreciate it. The main aim of storytelling is enjoyment, and understanding the gist of the storyline will be enough to help children enjoy the story when they first listen to it (Slattery & Willis 2001, 97). Children concentrate on the meaning, not on the form, and their global comprehension is mainly scaffolded through pictures and realia as the teacher's storytelling techniques. Visual support with pictures is an effective way to make storytelling more comprehensible, and some research has shown that manipulation of objects by children during the storytelling increased levels of listening comprehension compared to use of pictures (Mary and Szabo 2010). There are a number of techniques that can be used to support children's comprehension of the story and their natural learning of new language, not only new vocabulary and concepts, but also grammar structures and functions. Teachers have to be aware of all means of scaffolding children's understanding and providing enjoyment and fun: through their voice, facial expressions, gestures, mime, questioning, repetition and using eye contact and visual support (Brewster et al. 2004; Curtain and Dahlberg 2010; Ellis and Brewster 2002; Ioannou-Georgiou and Pavlou 2010; Pedersen 1995; Read 2010; Shin and Crandall 2014; Wright 2009). Some studies have shown that international modifications, such as repetition, comprehension checks, and gestures in particular, were found to be highly effective for increas-

ing comprehension of storytelling for young learners (Cabrera and Martínez 2001; Peñate and Bazo 1998).

Teacher's skills in applying specific strategies and storytelling techniques while reading or telling a story can greatly increase children's understanding and enjoyment: varying the pace, tone and volume of voice and disguising voice for different characters; adding dramatic effect when appropriate, using pauses to create suspense, and making sound effects if possible; encouraging children to participate by repeating key words and phrases, asking questions and encouraging prediction; repeating, expanding and reformulating phrases, and making comments about illustrations (Brewster et al. 2004, 197). Shin and Crandall (2014) encourage teachers to prepare their script for storytelling carefully making sure to adapt the storybook text to learners' levels, preparing the script with questions and predictions, and even integrating songs or chants so students can join in. They also suggest that teachers rehearse their storytelling before class in front of the mirror or even record or videotape themselves in order to build confidence and adjust their body language and facial expressions. Memorizing the script or preparing cue cards to help remember the story will also enhance the storytelling experience (Shin and Crandall 2014).

#### ***4.1 Storytelling stages and appropriate activities***

When using a story in language teaching, it is necessary to think carefully about three distinctive stages (Ioannou-Georgiou and Pavlou 2010; Pedersen 1995; Shin and Crandall 2014; Wright 2009):

- a) Pre-storytelling stage, including activities before the story;
- b) While-storytelling stage, with activities during the story;
- c) After-storytelling stage, with activities after the story.

These stages do not equal lesson periods, but can take up as much time as needed by the children to achieve the objectives set in the areas of language, content and culture. The balance of all four skills must be achieved, starting with pre-listening or pre-reading activities that prepare children for listening and reading input, and proceeding with listening or reading input activities, building listening or reading skills, and finally involving speaking and writing activities. When teaching young learners, receptive skills should come first. TPR activities can make appropriate pre-listening activities, while activities based on flashcards with pictures and words for word reading can be used in the pre-reading stage. Productive skills should be included later to involve speaking (first choral, then individual) and writing (first copying individual words, then writing simple sentences). Activities should be ordered to include controlled activities first, then less controlled and free activities. A big challenge is to make activities really communicative, focused on genuine exchange of information and able to engage children in purposeful interaction. It can be achieved with information gap activities, as they give young learners a reason to think, talk, exchange factual information, and use language for practical reasons.

a) Pre-storytelling stage is the preparation stage in which children's interest and motivation are raised and the context for the story is created. Wright (2009, 23-32) says that activities before the story should help children to understand the story. These activities can be related to pre-teaching new vocabulary through pictures, objects or mime, and also to consolidating new key words by providing activities in which these words will be used in new contexts and thus memorised. Wright (*ibid.*) argues that it is not enough to help children understand the new words, but the teacher should help children to make new words their own through the activities such as memory games, picture-word matching, drawing, creating word webs or a personal picture dictionary. In this stage it is also important that the teachers decide which key new words can be intro-

duced later, during storytelling, through context or translation. The activities in this stage should help children to review the language of the story they already know (both vocabulary and grammar structures).

The teacher should prepare a script that will incorporate both the known and new words and grammatical structures, the questions that will be asked at each stage of storytelling for encouraging prediction and checking understanding, so that children can be kept engaged throughout the lesson. The more children understand the story, the more interested in listening to the story and in reading it they will be. Therefore, the questions should allow children to make predictions about the outcome and about the events, either in English or in Serbian (in which case the teacher's task should be to try to recast children's ideas in English and thus keep the lesson communicative). This process adds an emotional component to language learning and increases the possibility of learned vocabulary, structures or functions finding a place in a long-term memory (Curtain and Dahlberg 2010, 160).

b) While-storytelling stage involves activities that can be used during the first, second or even the third reading/telling of the story. The teacher should decide whether the first reading/telling of the story should be only a listening activity providing enjoyment. The process of reading should provide enough scaffolding for comprehension: visuals, disguised voice, pauses, variety of tone and pace of the voice, even sound effects, so that children with all kinds of intelligences (visual, aural, oral, or kinaesthetic) can benefit from the support. Checking children's comprehension can be done by asking them to perform action verbs, point to the right object in the picture, show the flashcard representing the object, or by asking comprehension questions prepared in advance. More support can be provided by repeating or expanding words or phrases, reformulating or translating them.

c) After-storytelling stage should involve follow-up activities that can integrate all skills and consolidate new knowledge acquired. Children should be given plenty of opportunities to use their imagination and creativity in relation to the story. Story mapping is one of possible activities that might help children remember the story better, compare the characters, or memorise the order of events. Learner autonomy can be encouraged by asking learners to choose activities they find most useful or interesting. Pedersen (1995) suggests a number of follow-up activities, like exercises in phonetics, semantics and syntax (lexical sets, rhyming sets, grammatical sets), listening activities for comparing, sequencing, classifying or transferring information, then speaking activities (story fill-in, add-on stories, using key words to build a story, retelling), writing activities (rewriting, summarizing, paraphrasing, writing dictation, cloze paragraphs, guided writing and free writing using the story as a model or as a prompt for journal writing, writing a poem or a play or a research project), visual activities (artwork like posters, models, masks, collages, puppets, photos, mobiles, picture stories, drawings), and creative drama activities (dramatization, mime, role play, dialogues).

Teacher's choice of a story and of appropriate activities to be used in different stages of storytelling should reflect his/her knowledge of students' language level and learning styles. We will give examples how to apply storytelling procedures and techniques in TEYL in the four lower primary grades in Serbia (grades one to four). To make the process of planning easier for teachers, the following table has been created (Shin and Crandall 2014):

Table 1. Planning storytelling sessions  
(Shin and Crandall 2013)

Grade X: Title of story: Author: Preparation for lesson:		
Stage	Type of activities	Suggested activities
<b>Warm-up</b>	Before-storytelling activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capture their attention</li> <li>- Connect to prior knowledge and experiences</li> <li>- Review language students have learned</li> <li>- Pre-teach new vocabulary or expressions</li> <li>- Ask students to predict what will happen</li> <li>- Give students a purpose for listening</li> </ul>
<b>Presentation</b>	During-storytelling activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Q&amp;A</li> <li>- Repetition</li> <li>- Total Physical Response</li> <li>- Create your own ending</li> </ul>
<b>Practice</b>	After-storytelling activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Check predictions</li> <li>- Group retelling</li> </ul>
<b>Application</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Games</li> <li>- Storyboarding</li> </ul>
<b>Assessment</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Story mapping (story analysis)</li> <li>- Mini-books</li> </ul>
<b>Follow-up</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalized or parallel story</li> <li>- Projects</li> <li>- Play performance</li> </ul>

This table can serve as general guidelines for teachers to carefully prepare each of the stages of storytelling they plan to cover in one or more lessons. An example of organizing activities by using the Table is given in Appendix 1. Lauren Child's story *I Will Not Ever Never Eat a Tomato* can be taught to young language learners in a series of storytelling sessions by choosing appropriate activities offered in the Appendix for each of the three suggested types of activities (Savić 2012).

### ***Application***

Serbian primary curriculum prescribes that English be taught from grade one with two lessons a week throughout primary education. Teachers have freedom to choose a course book among those authorized by the Ministry of Education. There are no word lists in the curriculum, but only lists of topics, suggested language functions and grammar structures that should be the focus of instruction. The curriculum requires teachers to apply communicative approach in young learner classrooms. These prescriptions and requirements are rather general and give teachers a lot of autonomy. Although stories are not suggested or required as teaching material, there are no restrictions in relation to using them in English classrooms.

Taking into account teachers' relative freedom and benefits of storytelling in TEYL, teachers in Serbia should be encouraged to introduce stories as early as in grade one. Possible stories appropriate for Serbian young learner classrooms in the first four grades can be:

- Grade one: *From Head to Toe*, Eric Carle
- Grade two: *I Will Not Ever Never Eat a Tomato*, Lauren Child
- Grade three: *My Cat Likes to Hide in Boxes*, Eve Sutton
- Grade four: *The Giving Tree*, Shel Silverstein

Although these stories have been written for native speakers of English, they lend themselves perfectly to TEFL.

Here is the language focus (objectives) related to each of the above stories and analysis of the primary curriculum in relation to the given objectives. The aim is to show how the stories provide appropriate contexts for students' language development and how much they meet the language and conceptual level of young learners in each grade and cater for different learning styles and needs of students.

#### *Grade one: From Head to Toe, Eric Carle*

This story fits Serbian grade one curriculum at the thematic, functional and structural levels: it deals with the topics of body parts and animals, which are two of the themes suggested in the curriculum, and has many examples of using the modal verb *can* for expressing ability, which is also included in the curriculum. Moreover, there is a number of action verbs that offer a good opportunity for miming and kinaesthetic learning. Illustrations are great support of the meanings expressed in the story. The language objectives will involve teaching and/or practising the following:

- Vocabulary:
  - names of animals: penguin, giraffe, buffalo, monkey, seal, gorilla, cat, crocodile, camel, donkey, elephant;
  - names of parts of the body: head, neck, shoulders, arms, hands, chest, back, hips, knees, legs, feet, toe;
  - verbs of movement: turn, bend, raise, wave, clap, thump, arch, wriggle, kick, stamp;
- Language functions:
  - expressing ability: I can do it; asking about ability: can you do it?
  - describing what different animals can do: turn head, bend neck/knees, raise shoulders, wave arms, clap hands, thump



chest, arch back, wriggle hips/a toe, kick legs, stamp feet;

- Grammar structures:
  - The present simple tense of to be, first person singular;
  - modal verb can for ability, positive and interrogative: can you do it? I can do it;
  - indefinite article a/an: a penguin, an elephant;

*Grade two: I Will Not Ever Never Eat a Tomato, Lauren Child*

This story fits Serbian grade two curriculum at the thematic, functional and structural levels: it deals with topics of food and vegetables, which are given both by the English and Science grade two curricula, and thus offers cross-curricula links; then, there is in the story the function of expressing likes and dislikes and the use of the present simple tense for a habitual action, which are also included in the curriculum. However, there are a few examples of the verbs in the past simple tense and the past continuous tense in the story, which are not included in the curriculum. This is not an obstacle for using the story with this age group as the children are already acquainted with the narrative structure through stories in Serbian and will not find it too challenging to understand the meaning of these verbs used in this context. Illustrations are extremely helpful in supporting understanding. Language objectives will involve teaching and/or practising:

- Vocabulary and science concepts:
  - names of vegetables: carrots, tomatoes, potatoes, cauliflower, cabbage, peas, mushrooms;
  - names of food/dishes: rice, baked beans, sausages, spaghetti, eggs, cheese, bananas, apples, fishsticks, mashed potatoes;
  - colours: green, orange, red, yellow, white;

- adjectives: tasty; highest; rare; pointiest; small;

- science concepts: seeds, soil, to plant, to water, to grow, heat, light, Jupiter, peak, ocean, sea, mountain, cloud;

- Language functions:
  - describing different vegetables and conditions for vegetable growth: it's; it has; they're; they have;
  - asking about and expressing likes and dislikes related to a variety of vegetable tastes: I like/don't like; do you like; I'm not fond of; they're my favourites;
  - refusing: I will never eat; I do not (ever) eat; I'm not fond of;
  - describing typical vegetable diet in English speaking countries: they have;
  - describing how vegetable taste: quite tasty;
  - offering food: what about;
  - polite request: will you pass me;
- Grammar structures:
  - the present simple for habitual action (usual diet): I usually have/eat; what do you have/eat;
  - the present simple for factual information: they don't grow on Jupiter;
  - the past simple tense for retelling past events: played, said, looked, saw, couldn't, didn't think;
  - the past continuous tense for retelling past events: was sitting, was pointing.

*Grade three: My Cat Likes to Hide in Boxes, Eve Sutton*

This story fits Serbian grade three curriculum at the thematic, functional and structural levels: it deals with topics of places and clothes, which are given both by the English and Science grade three curricula, and thus offers cross-curricula links;

there is in the story the function of describing location, also given in the curriculum. Like in the previous story, there are a few verbs in the past simple tense, but they should not be an obstacle to comprehension even if children meet the past simple tense for the first time (see reference to research results in the text above). Illustrations offer great support in the process of understanding the story. Language objectives will involve teaching and/or practising:

- Vocabulary:
  - names of countries/cities: France, Spain, Norway, Greece, Brazil, Berlin, Japan;
  - verbs: like, hide, sing, dance, fly, play, wave, join, catch, get stuck;
  - names of objects: aeroplane, violin, fan, doorway,
  - phrases: fly an aeroplane, play the violin, get stuck in the doorway, wave a fan, join the police;
  - prepositions: in, out, under, on;
  - adjectives and colours: big, blue,
- Language functions:
  - describing location: in the box;
  - describing the cats: it is ...; it has ...;
- Grammar structures:
  - the present simple tense: likes;
  - the past simple tense: flew, got stuck, joined, caught, played, waved;
- Pronunciation:
  - vowels in rhyming words: /a/ (France, dance); /ei/ (Spain, aeroplane, Norway, doorway); /i:/ (Greece, police); /i/ (Brazil, chill, Berlin, violin); /ae/ (cat, Japan, fan); /ai/ (hide, my); /o:/ caught;
  - beginning consonants: /b/ (big, blue, Berlin, Brazil);

#### *Grade four: The Giving Tree, Shel Silverstein*

This story fits Serbian grade four curriculum at the thematic, functional and structural levels: it deals with topics of friendship, responsibility, natural world, plants, preserving the environment, which are given both by the English and Science grade four curricula, and thus offers cross-curricula links; there are the functions of suggesting, asking for favours and giving permission in the story, and included in the curriculum; the past simple for narrative is included both in the story and in the curriculum. Illustrations help understanding of the story. Language objectives will involve teaching and/or practising:

- Vocabulary and science concepts:
  - names of parts of a tree: leaves, trunk, branches, apples, stump;
  - verbs/verbal phrases: come, climb (up), swing, sleep, play, go by, grow older, say, give, take (away), buy, sell, gather, carry away, stay away, come back, eat, shake, keep warm, cut off, build, whisper, make, have fun, cut down, sail away, be gone, sigh, need, straighten, sit (down), rest;
  - adjectives: big, happy, sad, busy, warm, tired, old, weak, good, quiet, alone;
  - nouns: crown, king, forest, hide-and-peek, money, city, house, boat, teeth;
- Language functions and structures:
  - expressing past habits: would come, would gather, would climb up the trunk and swing ...and eat apples, would play, would sleep;
  - requests: Can you give me some money? Can you give me a house? Can you give me a boat?;
  - inviting somebody to do something: Come, Boy, come and climb and play; come and play; climb up my trunk and swing from my branches and eat apples and play in the shade; Come, Boy, sit down ... sit down and rest;

- giving permission: you may cut my branches;
- giving instructions/suggesting: Take my apples ... and sell them; Cut down my trunk and make a boat;
- expressing inability: you cannot swing on them; you cannot climb;
- apologizing: I am sorry;
- Grammar structures:
  - modal verb would for past habits: would come, would gather, would climb up the trunk and swing .. and eat apples, would play, would sleep;
  - modal verb can for requests: Can you give me some money? Can you give me a house? Can you give me a boat?;
  - negative form of modal can (cannot) to express inability: you cannot swing on them; you cannot climb;
  - modal verb may for giving permission: you may cut my branches;
  - imperative for inviting somebody to do something: Come, Boy, come and climb and play; come and play; climb up my trunk and swing from my branches and eat apples and play in the shade; Come, Boy, sit down ... sit down and rest;
  - imperative for giving instructions/suggesting: Take my apples ... and sell them; Cut down my trunk and make a boat;
  - adjective intensifiers very and too: too big, too busy, too old, too weak, very tired;
  - the past tense of verbs for the narrative: was, went by, grew older, came, said, climbed, gathered, carried away, stayed away, came back, shook, cut off, made, sailed away;

## Conclusion

Put in the words of Pedersen (1995), “stories educate, illustrate, enlighten, and inspire”. In a young learner classroom, stories provide context-rich and meaningful environments (Genesee 2001), give life experience and language experience, help children to develop their imagination and creativity, and foster their critical thinking and cultural awareness. Carefully chosen activities based on storytelling have the potential to help development of all aspects of language and all four language skills. Above all, stories are sources of enjoyment and fun for children and allow teachers to create a relaxed atmosphere in which children’s engagement is enhanced and language fluency developed through genuine meaningful communication. To sum up, the main value of stories in TEFL is in providing conditions similar to mother tongue acquisition, in which stories already play a significant role in Serbian primary curriculum. This means that storytelling is pretty familiar to children, which can greatly contribute to usefulness and effectiveness of storytelling activities.

The guidelines for applying four authentic stories in TEYL aim to encourage all teachers of young learners who still have doubts about the effectiveness of applying stories in teaching English to try these or other stories with their students. Their experience will be crucial for spreading this innovative approach in Serbian primary EFL classrooms and for stories finding their place in our primary curriculum. Positive attitudes and experiences shared by Serbian teachers in the survey *Use of Storytelling in Serbia* (see Appendix 2) show that in spite of all challenges they meet in their teaching practice, some teachers manage to use storytelling with big success, while some who do not use storytelling need more resources, guidance and training to verify in practice their already strong convictions about the benefits of storytelling. This article may contribute to storytelling being applied in a bigger number of Serbian primary language classes on regular basis in the future.

## References

- Brewster, J. & Ellis G. (2002). *Tell it again: The new storytelling handbook for primary teachers*. London: Penguin.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Cabrera, M. P., & Martínez, P. B. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55(3), 281-288.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a second or foreign language* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children – Making the match: New languages for young learners*. Boston, MA: Pearson.
- Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In Celce-Murcia, Marianne (ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States: Heinle, pp. 153-169.
- Enever, J. (ed.) (2011). *Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. Aston University, UK: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council Publications.
- Ioannou-Georgiou, S., & Ramirez Verdugo, D. (2010). Stories as a tool for teaching and learning in CLIL. In S. Ioannou-Georgiou, & P. Pavlou (eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. European Commission (Comenius fund), pp. 136-156.
- Linse, C. (2007). Predictable books in the Children's EFL Classroom. *ELT Journal*, Volume 61/1 January 2007, 46-54.
- Lobo, M. J. (2003). *Materials in the classroom with children*. *Amazing Young Minds Forum*: Cambridge University. Retrieved on 15 Feb. 2012 from [http://www.eltforum.com/forum/pdfs/materials\\_classroom.pdf](http://www.eltforum.com/forum/pdfs/materials_classroom.pdf)
- Malkina, N. (1995). Storytelling in early language teaching. *English Teaching Forum*, 33(1), 38-39.
- Marley, S. C., & Szabo, Z. (2010). Improving children's listening comprehension with a manipulation strategy. *The Journal of Education Research*, 103, 227-238.
- Mixon, M., & Temu, P. (2005). *First Road to Learning – Language through Stories*. *English Teaching Forum*, 44(2), 14- 19.
- Moon, J. (2005). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Education.
- National Primary Curriculum (2008). Ministry of Education of Serbia: Education Gazette nos. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006 and 2/2008. Retrieved in Serbian on 10 Jan. 2010 from [http://www.enastavnik.com/index.php?option=com\\_content&view=category&id=25&Itemid=34](http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34)
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim, CA: Anaheim University Press.
- Peck, S. (2001). Developing Children's Listening and Speaking in a Second Language. In Celce-Murcia, Marianne (ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States: Heinle, pp. 139-149.

- Pedersen, M. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, 33(1), 2-5.
- Peñate, M., & Bazo, P. (1998). Ajustes en la interacción e input comprensible en el aula de inglés. *Lenguaje y Textos*, 12, 27-39.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, C. (2010). The magic of story time. Retrieved on 21 Sept. 2012 from [www.teachingenglish.org.uk/print/12418](http://www.teachingenglish.org.uk/print/12418).
- Savić, V. (2012). CLIL Activities in Teaching English to Young Learners. *ELTA Newsletter*, <http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april.htm>
- Slattery, M. & Willis, J (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Shin, J. K. (2014). Teaching young learners in ESL and EFL settings. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4<sup>th</sup> ed., pp.550-567). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Shin, J. K. & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2011). *A survey of English young learner programs, policies, and teachers*. Unpublished MS.
- Wright, A. (2009). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

## Appendix 1 – Storytelling plan

Activities for storytelling sessions for Lauren Child’s story *I Will Not Ever Never Eat a Tomato*.

Grade: 2	
Title of story: <i>I Will Not Ever Never Eat a Tomato</i>	
Author: <b>Lauren Child</b>	
<b>Warm-up Stage</b>	
Type of activities	Activities
<p>Before-storytelling activities</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capture their attention</li> <li>• Connect to prior knowledge and experiences</li> <li>• Review language students have learned</li> <li>• Pre-teach new vocabulary or expressions</li> <li>• Ask students to predict what will happen</li> <li>• Give students a purpose for listening</li> </ul>	<p><u>Activity 1:</u> Put the large pictures of vegetables on the walls, call out the names of vegetables and ask individual children to point to the right picture. Materials: large pictures of vegetables.</p>
	<p><u>Activity 2:</u> Point to the pictures of vegetables on the walls and have children say the names of vegetables in chorus. Materials: large pictures of vegetables.</p>
	<p><u>Activity 3:</u> Introduce a simple chant with actions (mime eating); repeat the chant several times together with children, then replace potato with tomato, and do it again. Materials: two flashcards showing a potato and a tomato, or a real potato and a tomato. <i>One potato, two potatoes, three potatoes, four; five potatoes, six potatoes, seven potatoes, MORE.</i></p>
	<p><u>Activity 4:</u> Have children plant vegetable seeds in a cardboard box with a layer of soil (with a compartment for each different kind of vegetable) or in the school garden; first discuss conditions necessary for growing vegetables; then invite pairs to plant vegetable seeds (each pair plants one different kind of vegetable) using the seeds from packets with English vegetable names on them; have pairs describe what they are doing. Materials: a cardboard box with a layer of soil and compartments for each different kind of vegetable (for planting vegetables in the classroom), seed packets, a bottle of water.</p>
	<p><u>Activity 5:</u> Stick in random order a set of vegetable pictures and a set of printed vegetable names on one side of the board, and the same sets on the other side of the board; have two students representing two groups come to the board to match vegetable pictures to their printed names, one at a time; the winner is the group that first finishes the activity successfully. Materials: two sets of vegetable pictures and printed vegetable names.</p>
	<p><u>Activity 6:</u> Stick one set of flashcards of vegetable pictures on the board and play ‘What’s missing’ game: stick the cards on the board, ask children to close their eyes, remove a card, rearrange the other flashcards and ask: What’s missing?; children look up and the first child who guesses correctly gets to hold the flashcard; continue until there are only two flashcards left; the winner is the child who has most flashcards; repeat the procedure with vegetable names, without pictures. Materials: a set of flashcards of vegetable pictures.</p>
	<p><u>Activity 7:</u> Have children create their own word webs of vegetable names learned. Materials: children’s notebooks and pencils.</p>
	<p><u>Activity 8:</u> Have children work in pairs describing in turn one type of vegetable for their partner to guess the vegetable name.</p>
	<p><u>Activity 9:</u> Show the book cover and have children predict who and what the story is going to be about (can be done in children’s native language). Materials: the book.</p>
	<p><u>Activity 10:</u> Make copies of some pictures from the book and ask children to work in pairs and predict the right sequence. Materials: photocopies of pictures from the book, a set for each pair of children (or one set, marked with letters, to be displayed on the board).</p>

Presentation Stage	
During-storytelling activities <ul style="list-style-type: none"> <li>• Q&amp;A</li> <li>• Repetition</li> <li>• Total Physical Response</li> <li>• Create your own ending</li> </ul>	<p><u>Activity 11</u>: Stop at any point of reading/telling the story and ask children to predict what will happen next.</p> <p><u>Activity 12</u>: Stop at any point of telling the story and ask comprehension questions related to the part of the story already read; e.g. Is Lola happy or angry here? Why? Does Lola like carrots now? Why (not)? Does Lola like peas? Why? Elicit: No, she doesn't. They are small and green.</p> <p><u>Activity 13</u>: Invite a personal response by asking children what they can feel, taste, hear or smell at a certain point of reading/telling the story (Wright 2009).</p> <p><u>Activity 14</u>: Ask children to mime an action, or a feeling, or a character, while listening to the story.</p> <p><u>Activity 15</u>: Ask children to sequence the flashcards with vegetables/food in the order they appear in the story. Materials: flashcards with vegetables/food from the story.</p> <p><u>Activity 16</u>: Ask children to sequence key words or sentences written on strips of paper as they appear in the story. Materials: strips with key words/sentences from the story.</p> <p><u>Activity 17</u>: During the second or third reading/telling of the story, invite children to chant certain lines in groups.</p> <p><u>Activity 18</u>: During the second or third reading/telling of the story pause before a word/phrase children have learned and ask them to tell the word/phrase that is missing.</p>
Practice Stage	
After-storytelling activities <ul style="list-style-type: none"> <li>• Check predictions</li> <li>• Group retelling</li> <li>• Games</li> <li>• Storyboarding</li> <li>• Story mapping (story analysis)</li> <li>• Mini-books</li> <li>• Personalized or parallel story</li> <li>• Letter writing</li> <li>• Projects</li> <li>• Role play</li> <li>• Drama and play performance</li> </ul>	<p><u>Activity 19</u>: Give children a story mapping graphic organiser and ask them to fill in the facts related to the setting, problem, characters and resolution. Materials: story mapping graphic organiser.</p>
	<p><u>Activity 20</u>: Ask children to retell the story as a group, by throwing a ball to each other (who catches the ball must continue retelling the story).</p>
	<p><u>Activity 21</u>: Give children strips with sentences from the story and ask them to put them into the right order.</p>
	<p><u>Activity 22</u>: Ask children to think of a different ending for the story and help them to write it down in simple sentences.</p>
	<p><u>Activity 23</u>: Ask children to act out a scene from the story. E.g., give them to act out the following dialogue in pairs: Role play / Dialogue Lola: <i>Charlie, I will not eat peas. Peas are too green and too small.</i> Charlie: <i>You think these are peas? These are not peas. These are green drops from Greenland.</i> Lola: <i>I don't eat green things, Charlie.</i> Charlie: <i>Oh, I'll have your share. Green drops are so incredibly rare.</i> Lola: <i>Well, maybe I'll nibble just one or two. Oh, quite tasty.</i></p>
	<p><u>Activity 24</u>: Instruct children to do a Class Survey of likes/dislikes related to vegetables; put students in groups of 5-6 and give each group a copy of the survey sheet; instruct students to ask about each other's preferences related to vegetables in their groups and record answers using the grid; instruct them to tick a positive answer and to put a cross for the negative answer; model: Do you like potatoes? Yes, I do. (use appropriate facial expression, e.g. smile), No, I don't. (make a grimace); monitor students while doing the survey and help them with vocabulary and with recording the answers; in the end collect all surveys and help students draw a bar graph on a poster and display it on the classroom wall. Materials: a class survey sheet for each group of 5-6 students, paper for the poster, felt-tip pens.</p>
	<p><u>Activity 25</u>: Ask children to discuss the importance of vegetables in a healthy diet and to prepare a poster that will make vegetables more appealing to all children/fussy eaters. Materials: poster paper and markers.</p>
	<p><u>Activity 26</u>: In groups, pairs or as individuals, children make a book of the story and design the book cover.</p>
	<p><u>Activity 27</u>: Have children work in groups to create a wall display explaining why they love eating certain vegetables.</p>
	<p><u>Activity 28</u>: Have children write a letter to one of the characters in the book and say how they feel about eating certain vegetables.</p> <p><u>Activity 29</u>: Have children work in groups to create a poster displaying typical vegetables eaten in Serbia and those eaten in Great Britain (or mentioned in the book).</p>

## Appendix 2

### Survey: Use of Storytelling in Serbia

#### Use of Storytelling in Serbia

This is a survey to investigate the use of storytelling to teach English to young learners. Your participation in this survey will help inform educators and hopefully improve the teaching of English to young learners in Serbia and around the world. Thank you for participating in this survey!

#### Introduction

1. I give permission for my answers to this survey to be used for research purposes.

#### Demographic Information

2. What is your job title? (Check all that apply.)

- Primary school English teacher
- Secondary school English teacher
- English teacher educator/trainer
- Other (please specify)

3. Who are your students? (Check all that apply.)

- Primary grade 1
- Primary grade 2
- Primary grade 3
- Primary grade 4
- Primary grade 5
- Primary grade 6
- Primary grade 7
- Primary grade 8
- Secondary grade 1
- Secondary grade 2
- Secondary grade 3
- Secondary grade 4

4. In which type of school do you work?

- Public school
- Private school
- Both



5. How much instruction per week do young learners at the primary school level have?  
How many class periods per week?  
How long is each class period?  
How many hours per week?
6. In which city, town, village, or district in Serbia do you teach?
7. How many years have you been teaching English?
8. How many years have you taught English at the primary school level?

### **Storytelling Experience and Attitudes**

9. Do you use storytelling to teach English to young learners?  
Yes / No

*Please answer questions #10-18 if you use storytelling to teach English to young learners. If you do not use storytelling, please skip to the next section.*

10. How often do you use storytelling?  
Once a class  
Once a week  
Once a month  
Once a semester  
Once a year  
Other (please specify)
11. What stories/storybooks do you use? (List as many stories/storybooks as possible.)
12. How do you conduct your storytelling? (Check all that apply.)  
Reading the story using a storybook  
Telling the story using visuals  
Telling the story using realia  
Telling the story using costumes  
Telling the story using puppets  
Telling the story using different voices for different characters  
Please describe any other techniques you use for storytelling.
13. What are other techniques or activities you use BEFORE storytelling?
14. What are other techniques or activities you use DURING storytelling?
15. What are other techniques or activities you use AFTER storytelling?
16. Do your students enjoy storytelling? Explain.  
Yes / No  
Explain why or why not.

17. What are the benefits of storytelling to teach English to young learners?
18. What are the challenges you face using storytelling to teach English to young learners?

*Please answer questions #19-23 if you do not use storytelling to teach English to young learners. If you use storytelling, please skip this section.*

19. Why is storytelling not an activity you use to teach English to young learners?

(Check all that apply.)

- I don't have storybooks to use.
- I am not a storyteller and feel uncomfortable telling stories in class.
- I do not know what stories are appropriate for my learners.
- I don't have enough time in my class to use storytelling.
- I tried it and it was not successful.

Other (please specify)

20. Do you think there are benefits to using storytelling to teach English to young learners? What are they?
21. What are the challenges you face using storytelling to teach English to young learners?
22. If you tried storytelling before and it was not successful, please explain why you think it did not work.
23. What would you need to use storytelling in your English class successfully?

Thank you very much for completing this survey. Your answers will help improve teaching English to young learners in Serbia and around the world!

Вера Савић

Факултет педагошких наука, Крагујевац

Џоан Канг Шин

Едукејшн департмент, Мериленд, Балтимор Каунти, САД

## УПОТРЕБА ПРИЧА ЗА КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ У СРБИЈИ

*Резиме:* Савремена литература и истраживања која се баве наставом енглеског језика на млађем узрасту смањују да је причање прича идеално средство за контекстуализацију наставе страног језика јер омогућава ученицима да се срећу са ауθενичним језиком (Николов и др., 2007), да усмере пажњу на значење, а не на форму и драматичке конструкције, да дискутују о темама које су им блиске и интересантне и да при томе уживају како у причи, тако и у језичким активностима везаним за причу. Тиме причање прича подстиче како лингвистички, тако и социјални, когнитивни и емоционални развој млађих ученика и задовољава основне услове неопходне за успешну наставу страног језика (Brewster и др., 2004; Cameron, 2008; Curtain & Dahlberg, 2010; Shin & Crandall, 2014; Wright, 2009).

Иако савремена педагогија наглашава значај употребе прича у настави страног језика, оне још нису нашле своје место у основношколском наставном програму за енглески језик у Србији. Полазећи од чињенице да приче имају значајну улогу у настави мајерњих језика у Србији, као и да је енглески језик обавезан наставни предмет од првог разреда основног образовања и васпитања (Наставни план и програм за основно образовање и васпитање, 2008), примећује се неусађеност наставе енглеског језика у појединим школама.

Рад истражује ефикасност употребе прича у настави енглеског језика на млађем узрасту. У њему се најпре одређују разлози за употребу прича, а затим се указује на употребу да се наставници енглеског језика у Србији боље упознају са практичним аспектима употребе ове методе, пошто је истраживање сprovedено у Србији почетком 2013. године показало да се причање прича користи у веома малој мери у настави (само 10% испитаника користи приче у настави често, 25% једном месечно, док 9% испитаника користи приче једном у полугодишњу), иако већина учесника анкете исказује позитиван став према овој методи и свесна је њених предности за језички, социјални и емоционални развој ученика. Најзад, рад показује како се успех у настави енглеског језика на млађем узрасту може остварити употребом прича и даје конкретне предлоге у појединим школама за коришћење у прва четири разреда основне школе, као и став низ наставних активности које се могу применити у све три фазе причања прича (пре, у току, и после причања прича). Смернице које рад даје за примену наставних активности везаних за причање прича имају за циљ да омогуће наставницима у примени ове методе.

Закључује се да причање прича има велики потенцијал за контекстуализацију наставе енглеског језика, и да, иако постоје велике захтеве наставницима енглеског језика, треба да буде коришћено редовно у настави на млађем узрасту.

**Кључне речи:** настава енглеског језика на млађем узрасту, наставни план и програм за основно образовање и васпитање, причање прича, контекстуализација.

Рад примљен: 25. 01. 2013.  
Рад прихваћен: 08. 02. 2013.

Оригинални  
научни рад

Danica Jerotijević<sup>1</sup>  
FILUM, Kragujevac



## Implementing Kagan's Structures in Teaching Pronunciation to Young EFL Learners

**Summary:** *The aim of the present paper is to explore the benefits or shortcomings of the incorporation of Kagan's cooperative structures in teaching basic English pronunciation skills to young Serbian EFL learners. Seeking to test the applicability of Kagan's structures on teaching pronunciation at an elementary level of EFL learning, we conducted an experiment consisting of two parts. The total of 24 participants (mean age = 10.5) attending a private school English lessons for three years were divided into an experimental and a control group. The experiment comprised a pre-test before and a post-test after a one month long implementation of Kagan's structures for teaching pronunciation during the 60-minute classes two times a week with the experimental group only. The control group received traditional group work pronunciation training. To measure whether the implementation of Kagan's approach had any influence on perception and production accuracy, both groups were tested for phoneme discrimination and pronunciation of the target language sounds. The results demonstrated significant benefits of Kagan's structures application.*

**Key words:** *EFL, Kagan's structures, Cooperative Learning, pronunciation.*

### Introduction

Even though cooperation in its narrowest sense as working together is fundamental to human experience, Cooperative Language Learning (CLL) has yet to receive recognition amongst EFL teachers (Kutnick, 1994), especially in Serbian EFL context. Although the popularity of the approach in question is indeed increasing, which can be seen by the studies conducted to explore the effect of CLL on SLA, as well as the maintenance of the first language, the integration of language and content and second lan-

guage learners' perceptions (Xiaoping et al., 1998), teachers still need to become more familiarized with crucial notions and start applying CLL to various aspects of EFL teaching. Without viewing the teacher as the sole source of knowledge and skill, CLL relies on the value of interpersonal relationship and problem solving throughout the course of comprehension and knowledge development. Two theoretical standpoints lie in the core of CLL, the *developmentalist* approach, stemming from cognitive psychology thus focusing on what happens inside an individual as a result of socialization, and the rather opposite *motivational* theory, derived from sociology

<sup>1</sup> danicajerotijevic@gmail.com

(Bennett, 1994), which views cooperation as possible only among individuals, not within them.

Furthermore, pronunciation teaching remains slightly disregarded and unrecognized part of EFL teaching (Greenwood, 2002), probably due to divergent views on the necessity of the target language sounds pronunciation accuracy by different teaching approaches. The Audiolingual Method and other behaviourist teaching approaches from 1950s and 1960s endeavoured to correct pronunciation errors at all costs with immediate corrective responses (Russell, 2009) and pronunciation instruction consisted of discrimination and articulation of sounds as a means of improving perception as well as production towards achieving native-like performance in the target language. However, in 1970s and 1980s scholars commenced questioning those views and believed that special emphasis on production accuracy was unnecessary. Among the proponents of the notions in question was Stephen Krashen, whose five renown hypotheses (Affective Filter, Monitor, Natural Order, Language Learning vs. Acquisition and Input Hypothesis) inspired the creation of the Natural Approach (Terrell, 1977) that underscored the development of communicative competence in the target language and disparaged grammatical perfection. Students' errors were never corrected in order to preserve low affective filter. Moreover, it was proclaimed impossible for adults to acquire native-like fluency which diminished attention paid to pronunciation practice even more. Correspondingly, in Communicative Language Teaching that has been in widespread use since 1980s the focus is on fluency and acceptable communicative competence and correction of errors is not of primary significance (Russell, 2009). The conviction that pronunciation is the most difficult segment to improve further justifies the neglect of explicit pronunciation instruction.

Nevertheless, in 1990s some researchers started promoting explicit pronunciation instruction and concentration on form anew, since they alleg-

edly enhance SLA and are thus essential in language curriculum (Ellis, 1994; Long, 1996). It is generally believed that pronunciation training should be included in language teaching methods since intelligible production of FL sounds increases learners' self-confidence and represents an incentive for involving in social interactions in actual everyday contexts.

Having the previously stated in mind, the aim of the present paper is to investigate the effects of the implementation of Kagan's structures, as an innovative approach within the general framework of Cooperative Learning, on Serbian EFL learners' perception and production accuracy. Thus, we sought to determine whether a different teaching approach can be useful in pronunciation teaching by helping students to overcome certain difficulties and even increase their current motivation level. After a brief presentation of the theoretical background including the benefits of CLL and the fundamentals underlying Kagan's approach as well as the current state of affairs in pronunciation teaching, the results of the conducted research are introduced and discussed in further detail.

### **The Benefits of Cooperative Language Learning**

Language proficiency doubtlessly comprises the use of language in authentic communicative situations requiring thus the possession of linguistic and pragmatic competence, hence a successful instructional method needs to incorporate creative stereotype-free learning environment in which students would be able to interact independently and negotiate meaning (Omaggio-Hadley, 2001). Cooperative Learning is said to be one of the most desirable frameworks including all of the above and significantly more. Numerous studies reported beneficial effects of CLL in diverse segments of foreign language learning and teaching which is why this approach is increasingly being applied at all levels of education including colleges and universities (Kessler, 1992). The approach in question empha-

sizes active interaction and engagement by students of different abilities, cultural and educational background, and it also results in positive outcomes regarding the very academic success as well as, perhaps even more importantly, social and self-development (Tsai, 1998; Wei, 1997). The positive result of students of mixed abilities cooperating is the improvement in the academic attainment of less-proficient students, yet the success of higher-level students is by no means negligible (Cohen, Kulik, 1981). Students instructed according to CLL principles receive sufficient comprehensible input, since all the members within the groups adjust their utterances in order to be understood by the peers, without making more grammatical mistakes than in a traditional classroom (Long, Porter, 1985).

CLL likewise provides a non-aggressive, relaxed and reliable atmosphere, increasing thus learners' level of motivation, both the intrinsic and extrinsic (Ushioda 1996), and engagement (Crandall, 1999; Hedge, 2000). Furthermore, the approach in question increases learners' responsibility as well as solidarity (Nichols, Miller, 1994) and provides opportunities for the expression of novel ideas and practice of critical thinking and higher-level reasoning (Johnson, Johnson, 2000). In order to accomplish a certain task, students must make suggestions, disagree, clarify etc. which enables the enhancement of social skills (Lightbown, Spada, 1999). Brain research on which CLL relies enabled teachers to realize the capabilities of students and stimulate the most suitable learning modality by means of appropriate activities for each hemispheric preference. To summarize, CLL is reported to have successfully benefited learners both educationally and psychologically.

Due to its multidimensional nature, judging merely by the apparently diverging previously mentioned theories that lie in its core, Cooperative Language Learning engendered various models, all of which, of course, focus on organising mixed-ability group work to improve the learning process, cre-

ate the atmosphere of achievement and develop social skills (Olsen, Kagan, 1992). Some of popular and widespread CLL models are Learning Together (Johnson, Johnson, 1975/1999), Constructive Controversy (Johnson, Johnson, 1979), Jigsaw (Aronson et al., 1978) Team Accelerated Instruction (Slavin et al., 1986) etc. The present paper concentrates on one of the CLL models Cooperative Structures (Kagan, 1985), which will be presented in brief in the following section.

### **The Essentials of Kagan's Structural Approach**

In his famous work on Cooperative Learning, Spencer Kagan (1994) presented four basic principles of his Structural approach, better known as PIES principles: positive interdependence, individual accountability, equal participation and simultaneous interaction. All the principles are closely intertwined and for their successful implementation one needs to take team building into consideration, as well. Kagan designed a set of structures for effective team building, so that students can work on trust-building, leadership skills and decision making.

Positive interdependence is essential since a team cannot succeed without the members depending and relying on each other while individual accountability is especially significant because all the members of the group are responsible for their part in the learning process. The characteristics that differentiates CLL from traditional group work, among other features of course, is certainly equal participation which ensures that all the students equally contribute to the task assigned, and finally simultaneous interaction is precious for it encourages interaction face-to-face and self-confidence boosting by actions such as helping, sharing, supporting and praising the work of others.

Kagan devised a diverse set of structures to be incorporated in lessons, which we carefully studied and chose the most suitable ones for the purpose of our research and they were consistently applied

throughout the experimental period. We found that the most applicable structures for pronunciation teaching having our participants' level of knowledge and age in mind were: *Mix Pair Share*, *One Stray*, *Rally Robin*, *Pairs Check*, *Popcorn Share*, *Elbow Buddies*, *Learning Buddies*, *Learning Logs* and *Peer Tutoring*<sup>2</sup>.

Studies likewise empirically demonstrated the beneficial effects of Kagan's approach by proving that it provides a multitude of opportunities for students to produce language while decreasing the level of anxiety (Kagan, 1994). Not only does the mentioned CLL model decrease anxiety at various educational levels, but it improves overall language proficiency, as well (Nakahashi, 2007), and creates a non-threatening and self-confidence boosting learning environment (Lapsopa, 2005). Judging by the previously presented results, numerous studies reported benefits of CLL on various aspects of foreign language teaching in general as well as teaching skills, such as reading, writing and speaking (Kessler, 1992; Kagan, High, 2002), however, a considerably smaller number of studies focused on the effects of CLL on pronunciation teaching which is why we decided to conduct the present research and investigate the possible efficacy of the approach in question in this area of EFL teaching and learning. One of the rare studies dealing with CLL and pronunciation teaching by Goswami and Chen (2011) demonstrated highly beneficial influence of CLL on pronunciation enhancement among Spanish EFL learners, which served as an inspiration for the research to be presented in the ensuing sections of the paper.

### Teaching Foreign Language Pronunciation

In the last couple of decades the interest of scholars in pronunciation teaching has significantly increased, yet the deficiency of studies reporting the success and preponderance of a particular approach

over another is still evident and alarming (Derwing et al., 1998). Accurate production of sounds not only contributes to successful interaction, but it participates in the development of reading and writing skills (Badian, 1998). Achieving near native-like pronunciation is of course not the sole aim of EFL teaching, however it may decrease the chances for miscommunication and certainly boost learners' self-awareness and confidence. Nevertheless, pronunciation teaching remains a matter of instructors' personal choice, since there are few studies based on empirical research in favour of a particular approach. Usually, pronunciation teaching represents a five-minute activity concentrating on the production, rarely perception, of target language segments, seldom on rhythm and intonational patterns, especially concerning young learners. The drills are often automatic and non-creative, even monotonous for learners (Jenkins, 2004). Furthermore, repetitions and typical production activities may not engage students and even result in rejection and resistance (Castiglioni-Spalten, Ehri, 2003).

Hence, the current study, although preliminary in nature, aims to contribute to the research in the field of pronunciation teaching particularly regarding the possible choice of an appropriate teaching approach and introducing innovative activities in teaching both perception and production of sounds.

### Methodology

#### *Aim*

The aim of the present paper is to investigate the impact of the implementation of Kagan's Structural approach to Cooperative Learning on Serbian EFL learners' perception and production accuracy of certain, carefully chosen English sounds at the elementary level of learning. If we endorse the assumption that production and perception are interrelated, meaning that advancement in perceptual accuracy leads to production improvement (Flege,

<sup>2</sup> The descriptions for the strategies can be found on <http://www.kaganonline.com>.

1995), any kind of phonetic training should focus both on the discrimination and identification as well as eventual production of target language sounds.

### **Research Questions**

In order to conduct the current research we proposed the following research questions:

1. Can the application of Kagan Structures influence EFL learners' perception improvement?
2. Can the application of Kagan Structures influence EFL learners' production improvement?
3. If there is any, in which of the two is the influence more beneficial?

### **Hypotheses**

Taking the previously described studies into consideration and the suggested research questions, we formulated the following hypotheses:

*Hypothesis 1:* The implementation of Kagan's Structures positively affects the perception of English sounds.

*Hypothesis 2:* The implementation of Kagan's Structures positively affects the production of English sounds.

### **Participants**

The total of 24 participants (mean age = 10.5) attending private school English lessons for three years were divided into an experimental (= 12) and a control group (= 12). The participants were chosen because they are learning English in an optimal learning environment (considering the number of students and the setting) and their age is quite favourable for beginning to pay attention to the pronunciation of sounds if their aspirations reach as high as the attainment of native-like production. Furthermore, their level of motivation is high and the affective filter is low, since they are attending stress-free private school lessons with children ap-

pealing rewards for knowledge and no rigid evaluation in terms of school marks.

### **Instruments**

To measure the participants' perception improvement we employed the phoneme discrimination test. The words containing target phonemes for discrimination were recorded by a native American English speaker and played to participants before and after the experimental period. To measure production accuracy, the participants were required to read a pre-planned wordlist before and after the experiment. The participants reading the wordlist were recorded and the words were later transcribed for further analysis. The American English speaker judged the production accuracy using the audio method. Wordlists containing target language sounds were carefully prepared in advance, considering the level of vocabulary and the words mentioned in the textbooks and stories the learners were using during their English lessons. For the purpose of the present experiment we focused on the consonantal "new" sounds, non-existent in Serbian phonetic inventory and the "similar" sounds, existent in Serbian inventory yet systematically distinct from the L2 counterpart, as well (Flege, 1986), since we assumed that this type of consonantal sounds might pose the greatest problems in pronunciation. The vowel sounds were omitted from the study because we thought they exceeded the scope of our research due to time limitation. The target sounds were thus /θ, ð, w/ as "new" and /ŋ, v/ as similar sounds, and the examples provided the following phonetic contexts: CCV, VCV, and VCC. The phoneme discrimination test contained 30 words (ten for each phonemic contrast /θ-ð/, /v-w/, /n-ŋ/), and the production wordlist comprised 50 words in total (ten for each phoneme in all the mentioned contexts). So as not to exceed the scope and research questions of the present study, the analysis of data focused on production accuracy in general, without specific attention to particular contexts, however, a more in-depth analysis of factors and phonetic environments will be presented in one of the ensuing studies by the author.



**Procedure**

The participants underwent a one-month long instruction that included the perception and production training by means of carefully selected Kagan's Cooperative Structures suitable both for pronunciation teaching and the age of participants. As previously mentioned, the chosen structures were *Mix Pair Share*, *One Stray*, *Rally Robin*, *Pairs Check*, *Popcorn Share*, *Elbow Buddies*, *Learning Buddies*, *Learning Logs* and *Peer Tutoring*. The experiment comprised pre-test before and a post-test after a one month long implementation of Kagan's structures for teaching pronunciation during the 60-minute classes two times a week with the experimental group only. The control group received traditional group work pronunciation training.

**Statistical Data Processing**

Percentage counts were calculated both for the perception and production accuracy and the unpaired *t-test* was performed to compare the mean values of the pre-test and post test in perception and production.

**Results and Discussion**

**Results of the Perception Pre-test**

Before the experimental period began, all the participants took a pre-test to ensure validity, i.e. that both groups were on equal terms, and to later measure their potential progress. The results for both groups are presented in the following table (Experimental [E.], Control [C.]).

Since the results of perception pre-test demonstrated no statistically significant differences between the two groups in any of the contrasts, the groups were prepared for the experimental period since they had similar results. Judging by the pre-test in perception, the participants in both groups had greatest problems with discriminating /n/ and /ŋ/ as well as interdental fricatives. The contrast /v/ and /w/ was not at an admirable level either, however, it was slightly more accurate than the previously mentioned ones. The poor results in perception show that learners never practised pronunciation or at least never spent significant period doing phonetic practice in class, which confirms our previously stated assumptions that pronunciation teaching is

Table 1: Perception Pre-test

Target	v-w contrast		θ-ð contrast		n-ŋ contrast	
Group	E.	C.	E.	C.	E.	C.
Mean	3.83	3.27	1.92	2.25	1.58	1.83
SD	1.90	1.49	1.00	1.06	1.73	1.27
SEM	0.55	0.45	0.29	0.30	0.50	0.37
N	12	12	12	12	12	12
t-test results	P = 0.4426 t = 0.7826 df = 21 standard error of difference = 0.716		P = 0.4347 t = 0.7957 df = 22 standard error of difference = 0.419		P = 0.6902 t = 0.4039 df = 22 standard error of difference = 0.619	

v-w contrast The mean of Experimental minus Control Group equals 0.56. The two-tailed P value equals 0.4426, this difference is considered to be not statistically significant.

θ-ð contrast The mean of Experimental minus Control Group equals -0.33. The two-tailed P value equals 0.4347, this difference is considered to be not statistically significant.

n-ŋ contrast The mean of Experimental minus Control Group equals -0.25. The two-tailed P value equals 0.6902, this difference is considered to be not statistically significant.

regarded as five-minute or end-of-the-day activity if applied at all.

### 6.2 Results of the Perception Post-Test

After the experimental period, both groups underwent another testing and the results for both groups are presented in Table 2 (Experimental [E.], Control [C.]).

The implementation of Kagan's structures proved quite successful regarding n-ŋ and θ-ð contrast, since the difference in accuracy between the two groups was statistically significant, which means that the improvement in perception accuracy was not due to chance but to beneficial impact of the applied approach during the experimental period. Thus, we may conclude that the first hypothesis of the paper is confirmed, even though there was no significant difference for the v-w contrast. The possible reasons for this may be that the experimental period was too short or that the particular contrast is more difficult to acquire since there is a "similar" sound /v/, which is usually regarded as the same so no special attention is paid to its perception. Never-

theless, although the difference in perception of the contrast in question was not statistically significant, the improvement in accuracy as still greater within the experimental group, which points to the benefits of the applied approach. The greatest improvement was noticed in perception of interdental fricatives, which confirms the assumptions that "new" sounds are perhaps easier to acquire than the similar ones. Even though the study showed statistical significance in n-ŋ contrast differentiation, the overall enhancement was relatively negligible, probably because the experimental period was not long enough.

Additionally, the improvement in perception was noticed within both groups, although the experimental group had more favourable results, which draws attention to the fact that even traditional group work pronunciation training can positively affect perception of target sounds and that any kind of pronunciation training is better than no training at all.

Table 2: Perception Post-test

Target	v-w contrast		θ-ð contrast		n-ŋ contrast	
Group	E.	C.	E.	C.	E.	C.
<b>Mean</b>	5.67	4.00	5.33	2.75	3.33	2.08
<b>SD</b>	2.42	1.81	1.44	1.14	1.30	1.16
<b>SEM</b>	0.70	0.52	0.41	0.33	0.38	0.34
<b>N</b>	12	12	12	12	12	12
<b>t-test results</b>	P = 0.0695 t = 1.9085 df = 22 standard error of difference = 0.873		P = 0.0001 t = 4.8849 df = 22 standard error of difference = 0.529		P = 0.0214 t = 2.4782 df = 22 standard error of difference = 0.504	

*v-w contrast* The mean of Experimental minus Control Group 1.67. The two-tailed P value equals 0.0695, this difference is considered to be not quite statistically significant.

*θ-ð contrast* The mean of Experimental minus Control Group equals 2.58. The two-tailed P value is less than 0.0001, this difference is considered to be extremely statistically significant.

*n-ŋ contrast* The mean of Experimental minus Control Group equals 1.25. The two-tailed P value equals 0.0214, this difference is considered to be statistically significant.

**Results of the Production Pre-test**

Similarly to perception measurement, the participants were tested for production accuracy before the experimental period. Table 3 represents the results for both groups (Experimental [E.], Control [C.]

The results of production pre-test demonstrated that there was no statistically significant difference in the production of the target sounds be-

tween the experimental and control group before the beginning of the experiment, which enabled the commencement of the one-month instruction with validly distributed groups.

The previously presented poor results in perception pre-test go in line with the results in production pre-test, which once again confirms the interrelatedness between perception and production in interlanguage phonology. Inaccurate discrimina-

Table 3: Production Pre-test

Target	v		w		ŋ	
Group	E.	C.	E.	C.	E.	C.
Mean	2.92	2.83	3.50	3.58	4.08	4.17
SD	1.24	1.27	1.45	0.90	0.79	1.95
SEM	0.36	0.37	0.42	0.26	0.23	0.56
N	12	12	12	12	12	12
t-test results	P=0.8722 t = 0.1628 df = 22 standard error of difference = 0.512		P=0.8670 t = 0.1695 df = 22 standard error of difference = 0.492		P= 0.8920 t = 0.1374 df = 22 standard error of difference = 0.607	
Target	θ		ð			
Group	E.	C.	E.	C.		
Mean	1.42	2.00	2.67	2.17		
SD	0.51	1.04	0.89	0.83		
SEM	0.15	0.30	0.26	0.24		
N	12	12	12	12		
t-test results	P= 0.0967 t = 1.7353 df = 22 standard error of difference = 0.336		P= 0.1692 t = 1.4214 df = 22 standard error of difference = 0.352			

/v/ The mean of Experimental minus Control Group equals 0.08, the two-tailed P value equals 0.8722, this difference is considered to be not statistically significant.

/w/ The mean of Experimental minus Control Group equals -0.08, the two-tailed P value equals 0.8670, this difference is considered to be not statistically significant.

/ŋ/ The mean of Experimental minus Control Group equals -0.08. The two-tailed P value equals 0.8920. By conventional criteria, this difference is considered to be not statistically significant.

/θ/ The mean of Experimental minus Control Group equals -0.58. The two-tailed P value equals 0.0967. By conventional criteria, this difference is considered to be not statistically significant.

/ð/ The mean of Experimental minus Control Group equals 0.50. The two-tailed P value equals 0.8920. By conventional criteria, this difference is considered to be not statistically significant.

tion of contrast resulted in incorrect pronunciation of the sounds in question, which again underscores the deficiency of adequate pronunciation training.

The production accuracy was at the lowest level for /v/ and /θ/, the possible reasons being the fact that /v/ is a “similar” sound and teachers often omit to stress the differences in phonetic features of Serbian and English labiodental /v/. Furthermore, /θ/ is a “new” sound category and learners possibly mispronounce it because of the deficiency of pho-

netic instruction and the unfamiliarity with the sound.

### *Results of the Production Post-test*

Following the experimental period, the test on the participants’ production accuracy was repeated and the results are presented in the following table (Experimental [E.], Control [C.]).

The production post-test roughly corresponds to the perception post-test results, which once again underlines the interrelatedness of the

Table 4: Production Post-test

Target	v		w		ŋ	
Group	E.	C.	E.	C.	E.	C.
Mean	4.67	3.92	5.17	4.58	5.25	4.83
SD	1.67	1.78	2.12	0.67	1.71	1.85
SEM	0.48	0.51	0.61	0.19	0.49	0.53
N	12	12	12	12	12	12
t-test results	P= 0.2989 t = 1.0640 df = 22 standard error of difference = 0.705		P=0.3742 t = 0.9071 df = 22 standard error of difference = 0.643		P=0.5728 t = 0.5725 df = 22 standard error of difference = 0.728	
Target	θ		ð			
Group	E.	C.	E.	C.		
Mean	3.67	2.42	5.08	2.83		
SD	1.15	0.67	1.31	0.83		
SEM	0.33	0.19	0.38	0.24		
N	12	12	12	12		
t-test results	P=0.0037 t = 3.2453 df = 22 standard error of difference = 0.385		P<0.0001 t = 5.0138 df = 22 standard error of difference = 0.449			

/v/ The mean of Experimental minus Control Group equals 0.75, the two-tailed P value equals 0.2989, this difference is considered to be not statistically significant.

/w/ The mean of Experimental minus Control Group equals 0.58, the two-tailed P value equals 0.3742, , this difference is considered to be not statistically significant.

/ŋ/ The mean of Experimental minus Control Group equals 0.42. The two-tailed P value equals 0.5728. By conventional criteria, this difference is considered to be not statistically significant.

/θ/ The mean of Experimental minus Control Group equals 1.25. The two-tailed P value equals 0.0037. By conventional criteria, this difference is considered to be very statistically significant.

/ð/ The mean of Experimental minus Control Group equals 2.25. The two-tailed P value is less than 0.0001. By conventional criteria, this difference is considered to be extremely statistically significant.

two segments of FL pronunciation acquisition. Namely, the difference in the performance of both groups was statistically insignificant for the production of /v/ and /w/ which goes in line with the results in perception. Furthermore, the production of interdental fricatives both the voiced and voiceless one proved to be statistically significant when it comes to the difference between the experimental and the control group. Such results suggest that the difference in the production of interdental fricatives was not due to chance, but to the employment of Kagan's structures during the experimental period. Interestingly enough, even though the perception test showed statistically significant improvement within the experimental group for /n/ and /ŋ/, the production of /ŋ/ was not significantly different, probably because the participants did not have enough time to connect the perception awareness with correct production. Consequently, we may conclude that the production results partially confirmed the second hypothesis, because the implementation of Kagan's structures was not equally beneficial for all the target sounds. However, the improvement in production was evident even though it was not statistically significant.

Regardless, it seems important to note that the enhancement of production was noticed within the control group, as well, that received traditional group work pronunciation training, which is why any kind of pronunciation instruction should be considered as an integral part of everyday lessons if one wishes to increase learners' chances towards native-like production.

## **Conclusion**

After the presentation of the theoretical background of the present paper, the results of the conducted research were presented and discussed. The fundamental idea and aim of the paper was to investigate the effects of an innovative and different approach to pronunciation teaching, i.e. the impact of

Kagan's Structural approach to Cooperative Learning on Serbian EFL learners' perception and production accuracy.

The research successfully answered the proposed research questions and partially confirmed both hypotheses, thus the paper demonstrated the beneficial effects of the implementation of Kagan structures to pronunciation practice. However, not all the target sounds examined were equally influenced by the mentioned approach both in the perception and production, which is why further and more exhaustive research is necessary to establish the benefits of CLL structures with more certainty. Moreover, the study once again demonstrated the interdependence of perception and production, and confirmed that "similar" sounds are equally difficult to acquire as the "new" ones. Additionally, the study pointed to the fact that any kind of pronunciation training is beneficial as opposed to the absolute lack of pronunciation practice, since it improves learners' pronunciation awareness and decreases the chances for strong foreign accent.

Finally, we need to outline the problems and limitations of the study and provide suggestions for future research. Namely, the results might have been different, had the experimental period lasted for a longer period of time, thus the benefits of the implemented approach could possibly have been seen in all phonemic contrasts and in the production of all investigated sounds. Furthermore, the number of participants was relatively small and insufficient for drawing more precise and generalized conclusions. Future research may likewise include older learners and adults to investigate whether the effect of the approach in question would be similar.

Nevertheless, we may conclude that, regardless of the limitations and preliminary nature of the study, Kagan's structures may have positive effects on perception and production and should be considered as one of the possible resources in an innovative and successful pronunciation teaching.

## References

- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Badian, N. A. (1998). A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 472–481.
- Bennett, M. J. (1994). Multiculturalism and international education: Domestic and international differences. In: G. Althen (ed.), *Learning across cultures*. Washington: NAFSA Association of International Educators.
- Castiglioni-Spalton, M., Ehri, L. (2003). Phonemic awareness instruction: Contribution of articulatory segmentation to novice beginners' reading and writing. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 25–52.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. (1981). Synthesis of research on the effects of tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 227–229.
- Crandall, J. (1999). *Content-based instruction (CBI)*. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Wiebe, G. (1998). Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1995). Second Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In: W. Shange, *Speech Perception and Linguistic Experience – Issues, Cross-Language Research*, 233–277. Timonium: York Press.
- Goswami, J. S., Chen, H. Y. (2011). Structuring Cooperative Learning in Teaching English Pronunciation. *English Language Teaching*, 4(3), 26–32.
- Greenwood, J. (2002). The Role of Teaching English Pronunciation: Issues and Approaches. *International Conference IPBA*, 24–26.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. New York: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2004). Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109–125.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (1975/1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–70.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*. Retrieved December 10, 2012, from <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative learning resources for teachers*. Riverside: University of California at Riverside.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12–15.
- Kagan, S., High, J. (2002). Kagan Structures for English Language learners. *Kagan Online Magazine, Summer 2002*, Retrieved December 25, 2012, from <http://www.KaganOnline.com>.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kessler, C. (ed.) (1992). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

- Kutnick, P. (1994). Use and Effectiveness of Groups in Classrooms. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in Schools*. London: Cassell.
- Lapsopa, B. (2005). *A study of English reading and writing achievement of sixth grade students taught by the cooperative learning approach*. M.A. Thesis, Silapakorn Unviersity.
- Lightbown, P., Spada, N. (1999) *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.
- Long, M. H., Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207–228.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413–468. San Diego.
- Nakahashi, T. L. (2007). *Techniques for Reducing Foreign Language Anxiety: Results of a Successful Intervention Study*. Retrieved January 12, 2012, from <http://air.lib.akitau.ac.jp/dspace/bitstream/10295/547/3/kk9-6.pdf>.
- Nichols, J. D., Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167–178.
- Olsen, R. E. W-B., Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, 1–30. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Omaggio-Hadley, A. H. (2001). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Russell, Victoria (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 21–31.
- Slavin, R., Leavey, M., Madden, N. (1986). *Team accelerated instruction: Mathematics*. Watertown: Charlesbridge.
- Terrell, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61, 325–337.
- Tsai, S. (1998). *The effects of cooperative learning on teaching English as a foreign language to senior high school students*. Master's Thesis. National Kaohsiung Normal University.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Wei, C. (1997). Collaboration in EFL classroom: An investigation of DFL learners, perceptions of jigsaw cooperative learning technique in freshman English classes. Department of English, NTNU (ed.), *Proceedings of the 14<sup>th</sup> Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C*, 223–238. Taipei: Crane.
- Xiaoping, Liang f, Mohanf, Bernard A., Early, Margaret T., (1998). Issues of Cooperative Learning in ESL Classes: A Literature Review. *ESL Canada Journal*, 15(2).

**Даница Јеротијевић**  
**ФИЛУМ, Крагујевац**

ПРИМЕНА КЕЈГАНОВИХ „СТРУКТУРА“ ПРИ УЧЕЊУ ИЗГОВОРА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Кооперативно учење се наводи као један од најпожељнијих прилику у настави страних језика, јер ученицима омогућава уопште језика у ауθενичним комуникацијским ситуацијама и на тај начин постиже њихову драматичку и прагматичку компетенцију (Оттагио-Хадлеј, 2001). Бројне студије су показале позитивне ефекте примене поменутог прилику у настави због чега његова популарност непрекидно расте на свим образовним нивоима, укључујући факултете (Кеслер, 1992). Такође, учење страног језика кроз кооперативне активности налажава активно учешће ученика различитих нивоа способости, као и различитог степена знања, те им помаже у друштвеној и индивидуалној наградњи (Тсај, 1998; Веј, 1997). Успешности поменутог прилику нарочито се оледа у академским постигнућима ученика са слабијим нивоом знања језика, али се никако не сме занемарити ни успех који постижу одликаши (Сохен, Кулик, 1981).

Треба истакнути да је изговор постао помало занемарен део наставе страног језика, највероватније зато што су различите методе и прилику у настави имали одрећна стеновишта када је у питању поштеба за прецизношћу и тачношћу при изговору гласова и речи језика који се учи (Гринвуд, 2002). Ипак, 90-тих година 20. века лингвисти су поново почели да истичу значај експлицитног подучавања изговора, јер он наводно постиже усвајање групе језика, а тиме је и неопходан елемент наставног плана страног језика (Елис, 1994; Лонг, 1996). Оштре је мишљење да фонетски тренити поштеба укључити у наставу, јер добар изговор страног језика повећава ученичко самопоздање и подстирек је за неинхибирано учешће у друштвеним интеракцијама у свакодневном животу.

Имајући предходно наведено у виду, циљ нашег рада био је да потврдим ефекат примене Кејгановог структуралног прилику кооперативном учењу на перцепцију и продукцију појединих гласова енглеског језика. Намера нам је била да потврдим да ли један групацијски прилику настави изговора може користити ученицима да преуређују поштебо и повећају ниво мотивације за учење. Основне поставке Кејгановог прилику међусобно су искључиве и зависе једна од друге, а то су: позитивна међузависност, индивидуална одговорност, подједнако учешће и истовремена интеракција (Каган, 1994), а у раду су подурније објашњени. Како дисмо одговорили на постављена испитивачка питања сировели смо испитивање које се састојало из два дела. Двадесет и четри испитаника који енглески уче три године у приватној школи (просек година = 10,5) били су подељени у две групе: експерименталну и контролну. Експериментална група је месец дана два пута недељно сати времена вежала перцепцију и продукцију циљних гласова уз примену одговарајућих Кејганових техника, док је контролна гласове вежала на традиционалан начин кроз рад у групи. Испитаници су пре и после експеримента прошли тест перцепције и тест продукције, а резултати су показали позитиван утицај примененог метода на перцепцију и продукцију интерденталних фрикатива /д, θ/, док је нешто слабији утицај примећен код лабиоденталног сонанта /v/, апроксиманта /w/ и задњонепчаног назала /ŋ/, вероватно због временске ограничености експеримента. Може се закључити да је испитивање, иако релементарно, успешно одговорило на испитивачка питања и делимично потврдило постављене хипотезе.

**Кључне речи:** енглески језик, Кејганове структуре, кооперативно учење, изговор.





**Marijana Matic<sup>1</sup>**  
FILUM, Kragujevac

Оригинални  
научни рад

## *Improving Young Learners' Speaking Skills in EFL*



**Abstract:** *The paper deals with the methodological aspects of teaching English as a foreign language at an early age in Serbia. The research included 95 pupils aged 8-13 who were instructed in English in order to take Cambridge University YLE tests at the British Council in Belgrade in the period from 2010 to 2012. The development of their speaking skills: the development of independent use of stretches of language, fluency and the competent use of a range of grammar and vocabulary patterns were observed in the course of the pupils' preparation to take the Cambridge University YLE tests. It is noted that the visual prompts, contextualization, question type and relevant topics, all part of the test types, served as a good basis for the development and improvement of speaking skills in young learners which led to their more independent use of EFL.*

**Key words:** *young learners, speaking, Cambridge University YLE tests, EFL.*

### Introduction

As the role of English as a means of communication in the modern world is more and more evident, the role of successful oral communication seems also significant. Moreover, it is believed that in 2000 about 150,000 children took the UCLES for Young Learners around the world (Cameron, 2003:105). Bearing that in mind it seems logical to investigate how speaking skills at a young age can be developed with the aim of educating skilful adult interlocutors in English as a foreign language.

This paper was based on the research and experience of the author in teaching and preparing young learners of English aged 8-13 coming from local schools in Kragujevac, Serbia for taking Cambridge University YLE tests from 2010 to 2012. The research included 95 pupils from different elementary schools in Kragujevac who came for extra classes of preparation for taking the tests. All four skills were practised during the classes and this paper deals with the development of speaking skills.

<sup>1</sup> merimaks@gmail.com

## Theoretical background

The fact that children are introduced to their mother tongue orally is widely known. The same is applied to young learners<sup>2</sup> learning a foreign language in a classroom setting - they go through an oral period in their learning before reading and writing are introduced.

The drive for understanding and the instinct for interpreting the sense or meaning of a situation (Moon, 2000: 5), which is greatly exercised by children in their mother tongue, has been shown to be transferred from the mother tongue to the foreign language. So in order to understand the world around them the children will use all they know about the society, world and how the adults manage conversation. This knowledge and experience will enable them to perceive language as a means of communication as they learn words and phrases and use them in certain contexts (Cameron, 2001: 53).

Bearing in mind the typical children's characteristic of constantly trying to make sense of how the world around them works and the fact that they possess an inner drive for coherence (Meadows, 1993: 72), it seems necessary to point out that children actively take part in re-constructing meaning connected with the world around them with the focus on the social element (Vygotsky, 1962: 145). Moreover, while doing so in a foreign language, children develop a so called „learner language“ or „language in construction“. Thus the instruction should undergo „scaffolding“ (Bruner, 1977: 271) i.e. should be tailored to the young learners' level of cognitive development and needs<sup>3</sup>.

Although it seems logical to assume that almost any activity in the classroom devoted to improving speaking skills will be of benefit, due to the exposure and time devoted, there is a number of research, however, which concludes that abundant

exposure or comprehensible input are not enough, (such as Swain, 1995), and contextualization and scaffolding are necessary (Gibbons, 2002: 17).

It is also suggested that teaching oral skills should be divided into teaching vocabulary and discourse (Cameron, 2003: 109) both of which reflect children's learning focus on meaning<sup>4</sup>. In this case discourse is considered to occur in extended talk and conversation. Extended talk refers to stretches usually longer than a sentence. Thus songs, rhymes, chants and stories are examples of discourse. In turn conversation skills involve understanding and using phrases and sentences in interaction with other children and adults. As for vocabulary, it involves understanding and productive use not of single words but also of chunks of language (Cameron, 2003: 109).

Other research into the speaking activities in the young learners' classroom resulted in the conclusion that when under „communicative pressure“ (Skehan, 1996b: 17) children produce whole chunks of language rather than individual words (Cameron, 2001: 50). Some of those phrases are pre-fabricated and tend to be longer than other children's utterances. It is believed that the cognitive demand that is posed on the speakers of a foreign language makes them use these pre-formulated chunks or phrases (Wray, 1999: 215).

## The sample

The sample which was included in this research can be defined as a purposeful sample (Patton, 2002: 230) as it included children aged 8 to 13, the age range which was defined by the Cambridge University regulations for YLE tests. Bearing in mind that theoretically speaking all children who participated in the research had the same opportunity to be a part of the sample, it can also be defined as a random sample.

---

<sup>2</sup> Young learners' are defined by Scott and Ytreberg as learners aged 5-12 who learn at elementary school (Scott and Ytreberg, 1990: 3).

<sup>3</sup> See also Greig et alli, 2007: 24.

---

<sup>4</sup> See also Brown and Yule, 1983: 57.

The age of pupils was predominantly 9-12. Only 5 pupils were aged 8 and 7 were aged 13 out of the complete sample of 95 respondents. There were 72 girls and 23 boys altogether out of which 19 pupils took the starts test, 37 pupils took the movers test and 39 pupils took the flyers test.

Before they joined the study and preparation group the pupils took a placement test which consisted of taking the suitable test which was their aim to pass in the future. According to the results the pupils and parents were informed about the time necessary for the preparation. All skills were included in the preparation and the preparation material included general English textbooks for their level, textbooks with exercises for different test tasks and official collections of past papers published by CUP.

All the pupils who took part came to classes with a certain level of knowledge of English. None were absolute beginners and the time they spent learning English before joining the group amounted from 2 to 4 years. All pupils had classes at state elementary schools. 80% also took private classes in a period of from 3-5 years. All took private classes during the time of the exam preparation.

Concerning their speaking skills the pupils' level of speaking was determined at the beginning of the preparation, twice during the preparation period and once before going to Belgrade to take the official test.

### Speaking test format

*Starters test.* The warm up part for all tests included understanding and responding to questions concerning personal information about the pupil: name, age, family, friends, free time, likes, dislikes and similar. The first part included picture descriptions and responding to the examiner's questions which included placing certain objects as instructed.

*Movers test.* The first part included comparing two pictures on the same topic and finding differences. The second part included describing and con-

necting a number of pictures telling the story. The third part included finding the odd one out from 4 different pictures.

In most of the cases before the test the pupils were able to name most of the objects and to some extent answer the questions about themselves. In most cases they were not acquainted with connecting the pictures and telling the story. Up until then most of them were acquainted with listening to a story told by the teacher and telling parts of the story with their teacher.

So the goal of the instruction in this segment (and the focus of the research) was to teach pupils:

- How to use typical constructions for picture description,
- How to express differences between two pictures and
- How to connect describing a number of individual pictures into describing a connected story.

*Flyers test.* The first part of the speaking test consisted of describing the pictures and finding differences as on the previous level. The second part consisted of information exchange. This was the first time that pupils were introduced to such a test format. The third part consisted of telling a story as in the Movers test part two.

The instruction time here was divided between picture description and information exchange test formats. As for the second part of the test - information exchange - the goals of instruction (and the focus of this research) were:

- Conversation skills- turn taking, being polite
- Language functions- asking for information, clarification, repetition, offering, refusing, suggesting
- Forms of questions and short answers.

## The instruction

The amount of time the children spent in the learning / preparation groups was from 3-6 months. Bearing in mind the above mentioned facts and the test format, the preparation / instruction was based on developing both extended talk and conversation skills.

## The research

We found it interesting to research if and how different test formats helped pupils improve their speaking skills. For that purpose we measured the speaking skills of the prospective pupil at the start of the instruction period and again at the end before going to the examination in Belgrade. We compared the transcripts and looked for differences<sup>5</sup>. As is typical in qualitative data research the data was transcribed and looked into with the aim of establishing categories (Patton, 2002: 60). There were no pre-established hypotheses (Mackey and Gass, 2005: 163) as is typical for qualitative research. The categories which were found in this research include vocabulary development (namely more chunks of language than isolated words), increased fluency and independent use of stretches of language, increased understanding of how conversation and communication work (especially turn taking, asking for clarification, offering and explaining), increased understanding and use of a wider range of grammar (especially asking questions and giving short answers) and vocabulary patterns. This is described in more detail in results below.

## The results

The vocabulary range was enriched and broadened during the instruction period. The pupils showed willingness, interest and enthusiasm

to learn different vocabulary and found the topics, situations and contexts covered interesting and familiar to them from their own life experience. The fact that learners will be talking to an English person during the real test added greatly to their enthusiasm.

The contextualized language in the activities made them purposeful and helped learners perceive English language as a means of communication. Although the chunks of language to be acquired were new and difficult at the beginning, the learners gladly participated in the activities. Without much analysis during the activities but with after-activity focus on the form the pupils concentrated on completing the description tasks and learning how to best describe position, situation, differences etc.

As stated above, before starting to prepare for the speaking test the learners were able to answer some of the basic questions about themselves and had a limited range of vocabulary but were not able to or were aware of the techniques to describe pictures, let alone systematically present differences or tell a story by themselves. The outcome of the preparation and systematic instruction was that learners were able to acquire not only the vocabulary but also the chunks of language necessary for picture description and finding differences.

Considering the storytelling, it posed a greater cognitive and language demand on the learners because it included the ability not only to describe individual pictures but to connect them into a complete story. There was a discussion with learners on several occasions about how a story works and special emphasis was devoted to situation /scene shifts, beginnings, turns and culminations / endings of the story along with sentence linkers and similar. The pupils showed a great advancement from understanding a story in a foreign language and repeating with the teacher (which is more or less what they brought to classes) to actually telling the story themselves- using their own expressions and improvisations.

---

<sup>5</sup> The two tests during the process of instruction were not included in this research.

The most interesting improvement was made when information exchange was concerned- the second part of the flyers test. It took some time for the learners to understand this test format. During the instruction period at times there was a greater struggle with language form than with the meaning of the context. The instruction was given as to how questions are constructed in English (which presented the biggest difficulty) and each time explaining the situation, context and the speech act in which these questions are used. During the process of guided instruction and doing the activities learners got a greater and more comprehensive understanding about how conversations work, especially concerning taking turns, short responses to particular questions, markers of politeness. They also achieved a greater level of fluency, rate of speech and reduced their level of mistakes.

## The Conclusion

The significance of speaking as a part of modern communication in a foreign language is without doubt. In order to develop speaking skill at a young age it is necessary to take into consideration how young learners develop it in their mother tongue and work on their transfer of knowledge and skills in the foreign language. As our research shows young learners can only benefit from test formats which focus on the development of longer stretches of talk and conversational skills such as the Cambridge University Young Learners Tests. Taking such tests is not enough in itself but can serve as a guideline for teachers' instruction and provide contextualized language for young learners. The benefits of such educational experience, as we came to conclusion in this research, include the development of fluency and accuracy in turn, the extension of vocabulary and a better grasp of contextualized grammar but more importantly, a keener perception that language is used for communication and for conveying a message.

## Bibliography

- Brown, G., Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language acquisition. In: H. R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother-infant Interaction* (pp. 271–289). London: Academic Press.
- *Cambridge University Publications, Cambridge Young Learners English Tests* (sample papers).
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57/2, April 2003, 105–112.
- Fox, S. (2011). *Movers practice tests*. London: Macmillan.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. In: *Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Greig, A., Taylor, J., MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children*. Los Angeles: Sage Publications.
- Meadows, S. (1993). *The Child as a Thinker*. London: Routledge.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. London: Heinemann Macmillan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage publications.
- Robinson, A., Saxby, K. (2009). *Fun for Flyers*. Cambridge: CUP.

- Robinson, A., Saxby, K. (2009). *Fun for Movers*. Cambridge: CUP.
- Robinson, A., Saxby, K. (2009). *Fun for Starters*. Cambridge: CUP.
- Scott, W., Yttreberg, L. (1990). *Teaching Languages to Children*. London: Longman.
- Skehan, P. (1996b). Second language acquisition research and task-based instruction. In: J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, 17–30. London: Heinemann.
- Stephens, B. (2011). *Flyers practice tests*. London, Macmillan.
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In: G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, 213–231.

мр Маријана Матић  
ФИЛУМ, Крагујевац

ПОБОЉШАЊЕ ВЕШТИНЕ ГОВОРЕЊА НА ЕНГЛЕСКОМ  
КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ КОД УЧЕНИКА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Имајући у виду да је улога енглеског као међународног језика комуникације све више уочљива, за циљ рада поставили смо развијање вештине говорења код деце млађе школског узраста. С обзиром на теоријске развојне карактеристике деце као што су *drive for understanding* и инстинкти да интерпретирају значење неке ситуације, које су уочљиве на мајтерњем језику, логично је претпоставити да се те карактеристике преносе и на учење страног језика. У тој ситуацији, како израживања показују, веома је важно знати да деца активно учествују у ре-конструкцији значења са најлашим социјалним елементом и развојем tzv. „језика у изградњи“. Да би то било могуће, треба прилагодити (scaffold) језик који се подучава како би одговорио потребама ученика и њиховом когнитивном развоју.

Израживање је обухватило шестирање ученика на почетку, пре часова припреме (како би се утврдио ниво њиховог знања), два часа током процеса обуке (како би се утврдио степен и садржај напретка) и на крају обуке, пред одлазак на званично полагање у Београду.

Ниједан ученик није био потпуно почетник; сви су имали и искуство полагања часова енглеског језика у државним школама у Србији.

Као резултат обуке *ојсеј* вокабулар је проширен и обогачен. Ученици су показали spremnost, интересовање и ентузијазам да науче нови вокабулар, а теме, ситуације и контексти су им били интересантни. Сама чињеница да ће и заиста разговарати са особом којој је енглески језик мајтерњи допринела је мотивисаности. И саме активности, које су биле контекстуално ушемељене, такође су допринеле да се енглески језик доживи као средство комуникације.

Највеће промене и најредак уочене су на нивоу синтакси (*chunks of language*) што се вокабулара тиче, и на развијању вештина описивања слика и повезивања низа слика у причу. Уз то, размена информација (*information exchange*) допринела је развијању језичких функција као што су изражавање и дружање информација, давање понуда, одбијање и слично.

**Кључне речи:** ученици на млађем узрасту, говорење, шестиви за млађи узраст Универзитета у Кембриџу, енглески као страни језик.

Рад примљен: 05. 01. 2013.  
Рад прихваћен: 20. 01. 2013.

Оригинални  
научни рад

мр Љиљана Ђурић<sup>1</sup>  
Филолошки факултет, Београд



## Рано школско учење страних језика у Србији: полијинка вишејезичности или English only?

**Резиме:** Увођење раној учења страних језика као обавезној наставној предмету за целокупну основношколску популацију 2003. године – значајна новина у језичкој образовној политици – било је мотивисано жељом да се у школству Републике Србије настави са увођењем вишејезичности, уз прилагодњавање савременим цивилизацијским процедурама. И касније мере, као што је увођење другој странијезика у основне школе као обавезној изборној предмету, ишле су, наизглед, у истом смеру. Веома сведен фонд часова који је том наставном предмету додељен довео је, међутим, до неравноправности између првој језика (скоро увек је ту улогу имао енглески) и оној другој (италијанској, немачкој, руској, француској или шпанској), тј. до имплементационе промене политичке оријентације, чије се импликације у скорој будућности могу очекивати на вишим нивоима образовања и у целом друштву. Анализирајући дискретности које се јављају између декларативне и стварне језичке образовне политике (схваћене као да је део јавне политике, чији је „друштвени, културни и еополитички контекст“, како тврди Франсоа Грен, а истовремено и „њен производ“) и утврђујући последице свакој ствања (оне које се већ могу уочити, као и оне с којима ћемо се тек сусрести), циљ рада је да пружи критичко виђење деловања доносилаца одлука у различитим фазама утврђивања и спровођења политике вишејезичности у образовању.

**Кључне речи:** јавна политика Србије, иновација у језичкој образовној политици, рамј школско учење страних језика, модел вишејезичности, модел English only.

### Изазови генерализације иновативних решења у образовању

Иновације у образовању имају често сложену и дугу историју. Некада толико дугу да, када се напослетак примене на целокупну школску популацију, не изгледају више као иновације; штавише, уколико су у периоду трајања огледа изостале

активности као што су његово праћење и вредновање, а посебно уколико резултати нису представљени широј јавности, могу деловати као повратак на педагошке моделе или системска решења која се нису доказала у пракси током спровођења у изабраним школским установама. Таква забуна настала је у Србији приликом увођења страног језика као обавезног наставног предмета за све ученике, почев од првог разреда основне школе.

<sup>1</sup> djuricz@sbb.rs



Док су једни у том елементу реформе образовања, започете 2001. и прекинуте 2004. године, видели велику и позитивну новину, имајући на уму пре свега васпитну и образовну добит за све ученике и за друштвену заједницу, други су га критиковали користећи као аргумент, осим осталог, и поменути замену теза. Тако, на пример, у једном познатом критичком тексту читамо следеће: „Истина, 1968. године било је покушаја увођења страних језика у први разред, а што се завршило неуспехом, заправо обустављено је учење страних језика у прва два разреда основне школе. На ово искуство се заборавило и од њега се није много научило“ (Димитријевић, 2004: 26). О искуству које се у цитату помиње, међутим, писано је у више наврата (уп. Точанац, 1990), па и у новом миленијуму (нпр. Филиповић, Вучо, Ђурић, 2006; Филиповић, Вучо, Ђурић, 2007); оно не само да није заборављено, већ је, уз искуства која су се деценијама таложила захваљујући раду Огледне основне школе „Владислав Рибникар“ у Београду<sup>2</sup>, чијим стопама су крајем деведесетих година двадесетог века кренуле и ОШ „Дринка Павловић“ у Београду и ОШ „Петефи Шандор“ у Новом Саду<sup>3</sup>, било најважнији ослонац комисијама које су у наведеном периоду радиле на реформи образовања и које су тада предложиле<sup>4</sup>, односно подржале<sup>5</sup>, увођење страног језика у први разред. Чињеница је, а то је за нашу тему посебно релевантно, да прелазак са огледа или пилот-модела на наставу за целокупну школску популацију представља, истовремено: а) завршну фазу процеса иновирања (прву фазу, најчешће, чини оглед; другу фазу прилагођавање реалностима терена; трећу фазу институционализација или генерализација) и б) отварање нових питања која постају нови пред-

мет огледа или других покушаја побољшавања. Опасност да се током имплементације – због њеног трајања, због географског простора који треба обухватити, али пре свега због промена идеолошких оријентација доносилаца одлука – изгуби њен основни смисао и сврха, а корист од генерализације недовољно осете они због којих је првенствено уведена, представља посебно значајан разлог за критичку анализу различитих фаза доношења одлука, њиховог споровођења и вредновања ефеката уведене иновације.

### Од намера до реализације иновације у потрази за изгубљеним вредностима

„Иновација је аксиолошко питање, питање прихватања вредности које треба да деле сви актери. У вези је са погледима на свет, са ширим стратегијама“ (Brodin, 2004: 5)<sup>6</sup>. У нашем систему образовања ново системско решење као што је увођење обавезне наставе страног језика од почетка основног образовања условило је, разуме се, читав низ промена и показало се као изазов за све непосредно и посредно укључене актере: за наставнике и институције које их образују – јер настава страног језика на раном узрасту подразумева специфичне методе наставе и вредновања знања о којима се код нас мало учило на факултетима који образују наставнике страних језика; за издаваче уџбеничке литературе – јер та настава подразумева, такође, специфичне наставне материјале; за државу, чија је улога за нас посебно занимљива – јер у њеној надлежности стоје доношење наставног плана и програма, обука наставника, решавање проблема недовољног броја стручних наставника, обезбеђивање континуитета у учењу, праћење имплементације и вредновање квалитета наставе, финансирање новог системског решења и друго.

2 Интензивна настава француског језика од првог разреда.

3 Настава немачког језика од првог разреда.

4 Комисија за развој школског програма.

5 Комисија за образовну област Језик, књижевност и комуникација и Поткомисија за стране језике.

6 Превод наш. То се односи и на друге преводе у тексту, осим ако је у Литератури, као библиографска јединица, наведен превод.

Улога државе у језичкој образовној политици, као што се већ и из овог непотпуног набрајања јасно види, пресудна је не само у тренутку доношења најбитнијих одлука (нпр. о статусу наставног предмета Страни језик; о броју језика који ће се обавезно учити током различитих нивоа образовања; о броју часова који ће се доделити; о језицима који ће се наћи у понуди, о очекиваном нивоу језичке компетенције на крају одређеног нивоа образовања итд.), већ и у свим даљим фазама. Изгледа, међутим, да код представника надлежних државних институција Србије не постоји увек пуна свест о потреби за кохерентношћу, или макар о обавези минималног спровођења раније донесених одлука које у међувремену нису званично опозване или доведене у питање.

Овај рад бави се управо тим недоследностима, дискрепанцијама које се јављају између декларативне и стварне језичке образовне политике, уз покушај да се идентификују преломне одлуке и истакну њихове могуће последице.

Доласком нове демократске власти 2000. године рано школско учење страних језика, тачније – позивамо се овде на тада честе изјаве министра просвете – енглеског језика, од почетка основног образовања, стављено је на политичку агенду. Наше истраживање нема за циљ да одговори на питање који је разлог за то био пресудан – генеза те одлуке могла би се потражити и у предреформском периоду, у одлукама политичких партија (које су крајем деведесетих година двадесетог века биле у опозицији), као и невладиних организација, које су се већ окупљале око идеје да образовање треба реформисати из темеља, али могу се навести неки разлози који су без сумње томе допринели. Новим властима је 2000. године свакако било стало да се од образовања из времена Милошевићевог режима де-маркирају, поред осталог, дајући значај језицима:

- као симболу враћања земље у међународну заједницу;

- као средству за ојачавање позиција на међународном плану (после вишегодишње изолације и санкција);
- као доказу о модерности, о обавештености домаћих реформатора да је општа тенденција, видљива у реформама образовања већине европских земаља, да се страни језици уче на што млађем узрасту.

Страни језик од првог разреда за кључне доносиоце одлука у то време јесте пре свега енглески језик због:

- широко прихваћеног уверења да је енглески језик *lingua franca* нашег доба, што значи да је, тако рећи, сувишно учити неки други језик (ово уверење делили су, изгледа, и неки Милошевићеви следбеници: директори београдских гимназија, наиме, половином деведесетих година, донели су наводно одлуку да ће у свим београдским гимназијама први страни језик бити искључиво енглески<sup>7</sup>);
- бројних захтева родитеља и основних школа у којима се тражи замена језика – увођење енглеског језика уместо неког другог, до тада присутног у школи у статусу обавезног наставног предмета, или увођење енглеског језика као изборног наставног предмета од трећег разреда (овоме треба додати и манипулације које су у неким школама вршене и којима се хтело стати на крај: неки ученици, по одређеном критеријуму или „извлачењем имена из шешира“, добијали су енглески, а преостали неки други језик, који је у таквој клими, неминовно, постајао „нежељени“ језик);

7 Резерве које исказујемо последица су чињенице да ту одлуку никада нисмо видели у писаној форми. О њој нам је говорила директорка једне гимназије, као о сасвим „природној“, не разумевајући њену далекосежност, нити чињеницу да поменут скуп људи није био овлашћен да је донесе.

- других, вероватно геостратешких разлога, о којима би могли сведочити тадашњи челници Министарства просвете и спорта Републике Србије.

Све гласније поруке међудржавних организација (Савет Европе, Европска комисија), међутим, да осим енглеског треба учити и друге језике, свест о могућим незадовољствима представника земаља чији се језици уче у нашем систему образовања, али и наставника других језика уколико остану без посла, организовање семинара Савета Европе у Београду поводом Европске године језика (2001), на којем је промовисана језичка образовна политика усмерена ка развоју вишејезичности, учешће стручњака за различите језике у раду Комисије за развој школског програма и њихово позивање, како на образовну традицију Србије тако и на потребе државе да негује контакте са разним деловима света – све то, свакако у различитој мери, допринело је да се за базични наставни предмет (који се учи без прекида на свим нивоима доуниверзитетског образовања) предложи шест језика за које је и израђен наставни програм: енглески, италијански, немачки, руски, француски и шпански језик. Уверење да ће енглески језик ипак бити најчешћи избор школа и да таквом захтеву свакако треба изаћи у сусрет довели су до разраде модела решавања, или барем ублажавања недостатка стручног наставног кадра.<sup>8</sup>

Године 2007. уводи се други страни језик као обавезни изборни предмет са фондом од два часа недељно.<sup>9</sup> Та одлука, дуго очекивана, омо-

8 Променом правилника о стручној спреми омогућавање дипломиранима са свих наставничких факултета да страни језик предају у прва три разреда основне школе уколико на факултетима који образују наставнике страних језика положе испит на нивоу Б2 Заједничког европског оквира или при институцијама овлашћеним за издавање међународно признатих диплома положе испит на нивоу Ц1.

9 Ова незграпна формулација дефинисана је на следећи начин: „Ученик бира страни језик са листе страних језика коју нуди школа у складу са својим кадровским могућнос-

тућила је да се у систему образовања задрже и други језици осим енглеског и представља, стога, испуњење неопходног (минималног) услова за развијање вишејезичности у систему образовања; она се, међутим, показала истовремено и као назадовање у односу на раније решење<sup>10</sup>: упола мањи фонд часова додељен том наставном предмету у поређењу са првим страним језиком довео је до велике неравнотеже и до наметања хијерархије језика, што није била првобитна замисао стручњака ангажованих на изради наставног програма.

Ова одлука важан је знак заокрета са политике вишејезичности ка политици давања привилегованог места енглеском језику (коју у овом раду означавамо термином *English only*), али није једини. Истраживање о деловању, или тачније: о изостанку деловања државних институција у области праћења имплементације и вредновања ефеката учења страног језика у основној школи у Србији у периоду од 2004. до 2012. године, о изостанку иницијативе да се у Србији, као у другим европским земљама, објави Европски језички портфолио, такође су докази постојања великог раскорака између декларативне и стварне језичке образовне политике и истовременог постојања „више неусаглашених језичких идеологија. Различити актери, релевантни за тај сегмент језичке образовне политике, имају, како то показује наше истраживање, различита виђења страних језика, њиховог међуодноса, улоге

тима и изучава га до краја другог циклуса“ (Просветни преглед, 2007, Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања).

10 Број часова страног језика који се учио од трећег разреда и оног који се учио од петог разреда приближно се изједначавао на крају основне школе. То је омогућавало ученицима да се сами одреде за језик који ће учити у средњој стручној школи, или за језик који ће учити као први страни језик у гимназији; на друштвеном смеру, наиме, разлика у фонду часова између првог и другог страног језика јесте значајна.

наставе страних језика у друштву и њиховог значаја у процесу формирања личности ученика.“ (Ђурић, у штампи). Иако би се по неким аспектима могло рећи да постоји идејни континуитет у односу на језичку образовну политику установљену реформом образовања чије су основе постављене од 2001. до 2004. године, из наше анализе произлази да су од тада на делу барем две доминантне језичке идеологије.

Једна је уграђена у наставне програме, експлицитно у прилог вишејезичности, чији су носиоци стручњаци за стране језике; шта та политика подразумева види се из циљева наставе; цитирамо најрелевантније делове из наставног програма<sup>11</sup>:

А) Из циља првог страног језика на млађем основношколском узрасту:

Настава страних језика треба да: [...] подстакне потребу за учењем страних језика; [...] олакша разумевање других и различитих култура и традиција [...]. Ученик развија радозналост, истраживачки дух и отвореност према комуникацији са говорницима других језика. [...]

Б) Из циља наставе другог страног језика на старијем основношколском узрасту:

[...] стицање позитивног односа према другим језицима и културама, као и према сопственом језику и културном наслеђу, уз уважавање различитости и навикавање на отвореност у комуникацији, [...] као и да настави, на вишем нивоу образовања и самостално, учење истог или других страних језика на различите начине и у свим околностима које живот створи. [...] Учење другог страног језика, ослањајући се на искуства и знања стечена учењем првог страног језика, поспешује стицање вишејезичке и вишекултурне компетенције и развијање свести о језичком богатству ужег и ширег окружења [...].

<sup>11</sup> Наставни план и програм на снази за трећи и за пети разред доступан је на сајту Завода за унапређивање васпитања и образовања РС ([zuov.gov.rs](http://zuov.gov.rs)). Сајту приступљено децембра 2012. године.

Друга доминантна језичка идеологија је имплицитна, без теоријског образложења, али се назире на основу места које страни језик заузима у пословима надлежних државних институција. Образложићемо речено на основу два индикатора: 1. наставни план првог страног језика према наставном плану другог страног језика (показује, како смо то већ истакли, да је у њеној основи наметнута хијерархија језика, тј. да је енглески на првом месту, за све, током целокупног школовања; остали језици су заступљени, рекло би се, више ради политичке коректности него ради стварне тежње да се савладају на солидном нивоу); 2. изостављање страних језика, из групе наставних предмета за које се раде образовни стандарди на крају основношколског образовања, али и из групе оних који ће се полагати на малој матури (показује да је у питању наставни предмет који за доносиоце одлука нема већу тежину).

Видимо, дакле, да државне институције и тела која именује Народна скупштина Републике Србије понекад доносе и спроводе одлуке које нису у складу са прокламованим државним циљевима (као што је приступање Европској унији) и званично усвојеним документима (као што су смернице Савета Европе<sup>12</sup>, чија смо земља чланица, или као што је важећи наставни програм за основну школу). Две језичке идеологије које смо издвојили као доминантне доводе до стварања два модела језичке образовне политике у области наставе страних језика, и то два модела која се узајамно искључују.

У наставку ћемо приказати резултате наше анализе предности и недостатака ова два модела, која су, истакнимо још једном, инкомпатибилна.

<sup>12</sup> Приоритетне области за Савет Европе су грађанско васпитање, историја, образовање Рома и страни језици.

## Политика вишејезичности наспрам политике *English only*

Оба модела језичке образовне политике у области наставе страних језика примењују се у европским земљама, иако се модел *English only* често, као и у Србији, прикрива иза модела вишејезичности, који је присутан на декларативном нивоу. У неким земљама, међутим, тежња ка стварној реализацији модела вишејезичности довела је до значајних помака у настави страних језика (на пример, у Француској); неке друге, на пример, Шведска или Данска, познате по томе што већ дуже време дају примат учењу енглеског језика (те у том смислу можемо рећи да примењују модел *English only*), у првој деценији двадесет првог века морале су да се побрину о заштити националних језика од утицаја енглеског постављајући као циљ „развијање ’паралелне’ језичке компетенције“, с намером да „Швеђани и Данци који се баве бизнисом, политиком, високим образовањем, науком и медијима могу подједнако добро да користе национални језик као и енглески“ (Phillipson in Ricento, 2007: 353).

Да бисмо из обимне научне и стручне литературе, али и из садржаја дискусија вођених у више наврата са наставницима страних језика и другим заинтересованим појединцима, издвојили карактеристике ова два супротстављена модела и дефинисали их као *предности*, односно *недостатке*, потребно је сетити се контекста у којем се, када је реч о Србији, утврђује и спроводи језичка образовна политика као јавна политика. Полазиште за сагледавање тог контекста јесу историјске, географске и политичке датости које одређују положај Србије у међународној заједници и које би, по нашем мишљењу, тре-

бало пресудно да утичу на избор језичке образовне политике (под тим подразумевамо и њено доследно спровођење). Те датости ћемо сажето изразити на следећи начин: 1. Србија је вишејезична и вишекултурна земља – она је то данас, а била је то и у прошлости (та карактеристика, доживљавана некад као пожељна, чешће као непожељна, временски је и географски неуједначено распоређена, мање је или више динамична, али је константна); 2. Србија има политичку, економску и културну сарадњу са великим бројем земаља, али приоритет влада конституисаних после 2000. године – макар декларативно – јесте интеграција у ЕУ.

Када је реч о критеријумима помоћу којих се карактеристике анализираних модела могу разврстати као *предности* или *недостатци*, неки су материјалне, а неки нематеријалне природе. За њихов одабир користили смо у извесној мери оне који су примењени у неколиким упоредним анализама модела језичких образовних политика (Frettes, 1991; Grin, 2005; Aronin, Romy-Masliah, 2007); треба ипак напоменути да су у литератури коју смо користили бројнији аутори који се залажу за модел вишејезичности (или, евентуално, за генерализовано учење есперанта) и који своје аргументе експлицитно исказују, што најчешће није случај са поборницима модела *English only*. Неравнотежа која је видљива у табелама које следе (много предности код модела вишејезичности, много недостатака код модела *English only*) последица је, између осталог, чињенице да је вишејезичност политички пожељан модел, погоднији за теоријска образлагања него што је то одбрана хегемоније било ког језика, са изузетком есперанта.

## 1. Вишејезичности као модел језичке образовне полијетике у области страних језика

<b>Шта подразумевамо под вишејезичношћу: елементи за дефиницију модела</b>	„Способност појединца да током читавог живота у свакодневној говорној пракси користи различите језике које познаје на различитим нивоима комуникативне компетенције“ (Филиповић, 2009: 61). „Вишејезичност је способност појединца да целисходно користи више језичких варијетета, што захтева специфичан облик комуникативне компетенције. Она представља способност употребе језичког репертоара у складу са широком лезезом ситуационих и културних чинилаца [...]“ (Cuq dir, 2003: 195).
<b>Неке предности за ученика (А) и за друштво (Б)</b>	А) Уз позитиван однос према сопственом језику и култури, развија се отвореност према различитим језицима, културама и њиховим говорницима; у складу је са концептом доживотног учења; очекивања у погледу нивоа постигнућа реална су и у складу са контекстом у којем се одвија учење; користе се максимално могућности које пружају учениково окружење и животне околности; за учење другог и свих следећих језика користи се искуство и методолошка компетенција стечена учењем првог страног језика; хијерархију међу језицима одређује сам ученик; у перспективи будуће зараде, материјално је исплатив – у Швајцарској, на пример, у просеку 10% већа примања имају запослени који знају неки страни језик (Grin et al, 2009: 44). Б) Политички пожељан, тј. у највећој мери у складу са идејом о Европи заснованој на поштовању језичке и културне разноликости (Grin, 2005: 7, 8); у приличној мери правичан са становишта једнакости говорника различитих језика (Grin, 2005: 7); добит за привреду може бити значајна (пример Швајцарске: 10%; Grin et al, 2009: 45); разумевање сродних језика, један од приступа у оквиру дидактике вишејезичности, омогућава да се избегне медијација преко трећег језика (Beacco in Escudé, Janin, 2010: 8).
<b>Неки недостаци</b>	Скуп модел који захтева сталну подршку државе без које не може да опстане; наставници језика нису обучени да примењују методе усмерене на развој вишејезичности у образовању; оспорава се могућност достизања високог нивоа језичке компетенције јер су знања у вези са функционисањем језика, наводно, стављена у други план (Maurer, 2011: 145); ова језичка идеологија на нивоу школе и локалне заједнице није до краја операционализована, што на терену доводи до тензија: нпр., нуђење већег броја језика ученицима значи губитак часова за неке наставнике; непожељно потискивање одређених језика; није увек обезбеђена могућност наставка учења истог језика на вишем нивоу образовања итд.

2. *English only*<sup>13</sup> као модел језичке образовне ђолићике у области страних језика

<p><b>Шта подразумевамо под називом <i>English-only</i> (елементи за дефиницију модела)</b></p>	<p>Учење енглеског језика као јединог или првог страног језика на свим нивоима образовања; почива на (веома дискутабилној и у пракси често оповргнутој) представи о енглеском као језику „који сви знају“ (док је стварно стање да је реч о језику који је присутан на свим континентима и који се највише од свих учи као страни језик).</p>
<p><b>Неке предности за ученика (А) и за друштво (Б)</b></p>	<p>А) Онима који уче енглески језик омогућава стицање комуникативне компетенције која се барем елементарно може употребити у великом броју животних ситуација у разним земљама; фокусирање свих ресурса, материјалних, људских, временских, на само један, енглески језик, требало би да омогући постизање високог нивоа знања; уколико постане компетентан говорник енглеског језика, ученик се може надати да ће у будућности бити стваран или потенцијалан припадник интернационаних елита (Бугарски, 2009: 58). Б) Друштво улаже претежно у учење једног језика и тако штеди на учењу осталих језика; једноставније је планирање потребног наставног кадра.</p>
<p><b>Неки недостаци<sup>14</sup></b></p>	<p>Позитиван однос према само једном језику и култури/ културама које тај језик представља не омогућава развијање позитивног односа према сопственом језику и култури, у које се с временом некритички уносе различити облици нефункционалног утицаја; не омогућава развијање отворености према различитим језицима, културама и њиховим говорницима; штавише, ти језици и културе доживљавају се као недостојни учења и упознавања; избор овог модела није везан за контекст учења и контекстуализовано сагледане потребе ученика; ученик не користи у довољној мери могућности које му пружају окружење и животне околности; ученик нема могућности избора хијерархије међу језицима које учи; основа је за дискриминацију „оних који не знају енглески језик“ или га недовољно знају, без обзира на њихово евентуално знање других језика или на њихове друге компетенције; неки аутори тврде да англофони „have“ користе 80% расположивих ресурса, док „have-nots“ користе преосталих 20% (Phillipson in Aronin, Romy-Masliah, 2007: 31); основа је, неретко, за свођење комуникације на елементарни ниво (Fettes, 1991: 202, 203, 206) због зазора (некад чак страха) да се призна незнање или недовољна језичка компетенција у енглеском језику; скуп модел јер подразумева веома дуготрајно (и све дуже) учење; тежња ка све вишем нивоу знања, само по себи позитивно, излаже државу али и породице трошку, будући да улажу у приватне часове, летње кампове, боравке у англофоним земљама и слично; упркос све већем улагању и државе и породица, долази до ерозије исплативости компетенције у енглеском језику због банализације те компетенције (Grin, 2005: 6); неправедан модел: од њега стварну корист – политичку, материјалну итд. – имају англофоне земље и појединци који су достигли веома висок ниво комуникативне компетенције на енглеском језику (Grin, 2005: 95–97).</p>

13 Напомена: овај назив за модел језичке образовне политике у области страних језика, у којем настава енглеског језика има апсолутну (са тежњом да обухвати целокупну школску популацију) и константну (кроз све нивое образовања) – од стране државе наметнута – предност, преузели смо од Грена (*scénario tout-à-langlais*; в. Grin, 2005: 72) и од Лидија (Lüdi in Candelier et al, 2008: 17), који у свом чланку користи управо термин на енглеском језику у значењу које му ми дајемо; изворно, тај се назив користи за означавање, у САД, „покрета за искључиву употребу енглеског језика у свим образовним и институционалним контекстима (енгл. *English only movement*)“ (Филиповић, 2009: 58).

14 Напомена: недостаци које ћемо излистати односе се на било који језик који се намеће као *lingua franca*; у прошлости су то били латински језик, француски језик и други; хегемонија енглеског језика, међутим, по размерама превазилази поменуте примере.

Овај последњи недостатак у више наврата је јасно формулисао Франсоа Грен. Како је то показао, изворни говорници енглеског језика имају вишеструку добит од хегемоније тог језика: „1) они не морају да улажу време и новац у учење других језика, пошто изворни говорници других језика морају да уче енглески језик; 2) на исплатив начин могу да уложе та уштеђена средства у друге развојне стратегије усмерене на напредак; 3) поседују, такође, монопол на тржишту писменог и усменог превођења на енглески језик, као и на тржишту издаваштва за енглески као страни језик и наставе енглеског језика; 4) не морају да улажу никакве напоре да би били схваћени у међународном окружењу и 5) задржавају одлучујућу предност у преговорима и конфликтним ситуацијама, будући да се одвијају на њиховом језику, док остали морају да се боре на енглеском, који је за њих страни језик“ (Grin in Ricento, 2007: 87).

Видимо, из свега што је речено, да је на макронивоу немогуће спроводити паралелно оба модела језичке образовне политике. На микронивоу, тј. на нивоу ученика, могуће су корекције модела *English only*, под условом да породично окружење поседује свест о вредности вишејезичности, као и материјална средства неопходна за учење још неких језика до нивоа који је функционалан за даље образовање и професионални развој (минимум B1).

### Неке последице идеолошке недоследности

Свест о потреби учења више језика у највећој мери зависи, међутим, од стварне језичке политике која се спроводи у одређеном друштву, а не од оне која се јавља на декларативном нивоу. Већ данас у Србији (али она у томе није усамљена), а у скорој будућности ће то бити још видљивије, идеолошка недоследност и раскорак који се јавио између првобитно постављених циљева језичке образовне политике у основ-

ном образовању и њене имплементације довели су до неких последица које су осетне на вишим нивоима образовања и у целом друштву. Задржаћемо се на два типа последица: 1. Оне које се тичу заступљености језика<sup>15</sup> на средњем и универзитетском образовању; 2. Оне које се тичу ставова о језицима, тј. а) перцепције статуса енглеског језика у основним школама Србије, односно б) представе о улози тог језика у међународној комуникацији.

1. Заступљеност језика на средњем и универзитетском образовању карактерише:
  - а) постепено губљење свих језика осим енглеског у средњем стручном образовању (у средњим стручним школама Србије, у којима је по наставном плану предвиђено учење само једног страног језика, ученици углавном уче енглески језик; остали језици у великој мери нестају из те врсте образовања, иако су неке професије за које се ученици припремају веома развијене у земљама у којима се говори и пише неки други језик);
  - б) губљење свих језика осим енглеског на друштвеном смеру у гимназијама: како смо то раније напоменули, већ скоро две деценије траје процес преласка на енглески језик као први страни језик – што је на друштвеном смеру веома значајно због разлике у фонду часова; другим речима, управо ученици који су се определили за интензивније учење језика немају стварни избор језика који ће учити на вишем нивоу;
  - в) велика већина студената нефилолошких факултета бира енглески

<sup>15</sup>Заступљеност језика није, разуме се, једина последица. Сudeћи по студентима прве године филолошких студија, могло би се говорити и о све нижем нивоу знања с којим излазе из средње школе.



језик, иако факултети нуде и друге језике који се могу учити у мањим групама.

2.

а) Перцепција статуса енглеског језика у основним школама Србије: распрострањено је уверење да је енглески језик обавезан у основном образовању: поред Википедије, која у вези са тим даје нетачне информације<sup>16</sup>, у то су уверени и многи родитељи, па чак и неки професори страних језика.

б) Представе о улози енглеског језика у међународној комуникацији: распрострањено је уверење да енглески језик говоре сви; ово уверење, које изгледа дели већина наших суграђана, можемо илустровати исказима учени-

---

16 Тако, на пример, у информацији коју Википедија даје о основном образовању у Србији (сајту приступљено септембра 2012), читамо нетачне тврдње које се односе на први страни језик (у ствари, енглески језик се највише учи, али није обавезан: могу се учити и остали језици за које постоји наставни програм од првог разреда, тј. немачки, руски, француски, италијански или шпански):

„Основна школа: Деца се уписују у основну школу са 6 или 7 година. Основно образовање у Србији је обавезно. Основна школа траје 8 година и подељена је на два периода на први циклус основног образовања (од 1. до 4. разреда) и други циклус основног образовања (од 5. до 8. разреда).

Ученици у првом циклусу имају следеће предмете: 1. математика, 2. матерњи језик (српски језик, мађарски језик, албански језик итд.), 3. српски као нематерњи језик (за оне којима матерњи језик није српски), 4. енглески језик (*први обавезни страни језик*) (курзив Љ. Ђ.), 5. ликовна култура, 6. музичка култура, 7. физичко васпитање, 8. свет око нас (познат и као природа и друштво), 9. изборни предмет (веронаука или грађанско васпитање).

У другом циклусу ђаци добијају нове предмете: 1. од 5. разреда: биологија, географија, историја, техничко и информатичко образовање, *други страни језик* (курзив Љ. Ђ.), спорт и други изборни предмет (информатика или цртање, сликање, вајање); 2. од 6. разреда: физика; 3. од 7. разреда: хемија.“ [...]

ка трећег разреда једне основне школе у Зрењанину, који су поводом Европског дана језика на питање *Зашто учимо енглески језик?* најчешће (12 од 19) одговарали „енглески језик учимо да бисмо се споразумели са људима у целом свету“, „кад идемо на море, да се споразумемо са другом децом“, „ми сви добро знамо да скоро цео свет говори енглески“ и сл.; ову идеализовану слику човечанства, које је коначно стекло заједнички језик, оповргавају ипак скромна постигнућа на међународним тестирањима нивоа језичке компетенције у енглеском језику, о чему смо реферисали на Округлом столу Друштва за културну сарадњу Србија-Француска<sup>17</sup>; (тако, на пример, истраживање, које је обухватило одраслу популацију<sup>18</sup> у 54 земље, а спроводи га организација Education first<sup>19</sup>, показује да је прва земља, Шведска, остварила 68,91 поен; следе Данска, Холандија, Финска и Норвешка; Француска је остварила релативно скромно, 23. место, са 54,28 поена, Италија 24, са 54,01 поеном; најслабије пласиране су Панама, Саудијска Арабија, Тајланд и Либија); недовољна осетљивост на проблеме комуникације са странцима: поменућемо, као илустрацију, занимљиво истраживање Регионалне привредне коморе из Крагујевца<sup>20</sup> које је показало да странци имају проблем у комуникацији са запосленима у различитим делатности-

---

17 На Округлом столу *Срби о Французима – Французи о Србима*, одржаном у Београду 10. и 11. децембра 2012, говорили смо на тему *На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излети у скору будућности (моуће импликације савремених језичких образовних полишика)*. Радови ће 2013. бити објављени у Зборнику.

18 Тестирано је укупно 1 700 000 одраслих током три године (2009-2011).

19 Извор: извештај *Indice de compétence en anglais EF-EPI 2012* (ef-epi-2012-report-fr-lr.pdf). Сајту приступљено новембра 2012.

20 На скупу Пројекта REFLESS држаног у Београду 13. новембра 2012, Марија Стојановић говорила је на тему *Increasing the competitive edge of regional commerce through foreign language education*.

ма у Шумадији, а да истовремено понуда Коморе да се организују течајеви из страних језика није наишла на интересовање истих запослених.

Видимо, из приказа само неких од последица примене модела *English only*, да се Србија веома удаљила од модела који би у знатно већој мери одговарао актуелном глобалном језичком пејсажу, у којем је „нагласак на вишејезичности као свепрожимном обележју ’светског лингвистичког режима“ (Бугарски, 2009: 19), и наставља да се од њега удаљава: тако је Град Београд уназад две године (од 2010) увео бесплатно учење енглеског језика у вртиће и тиме поставио још једну препреку развијању свести о вишејезичности.<sup>21</sup> Будући да ће велики број наших младих, у наредној деценији, имати за собом најмање дванаест, а неки и петнаестак година учења енглеског језика, разумно би било очекивати веома висок ниво постигнућа, упоредив са скандинавским земљама, тј. комуникативну компетенцију која би морала бити на нивоу Ц1 после универзитетског образовања. Такав резултат барем би делимично оправдао напуштање

21 Извор: beograd.rs (сајту приступљено децембра 2012.). „Бесплатан енглески у београдским вртићима за 18 000 предшколаца: Град Београд преко Секретаријата за деčју заштиту финансира рад 67 предавача, који са децом, узраста од 5,5 година до поласка у школу, раде два пута недељно по 30 минута. – Програм енглеског за старије предшколце сада је редовна активност у свим вртићима, коју родитељи додатно не плаћају, и одвија се по препоруци Завода за унапређивање образовања и васпитања. Одлучили смо се за овај узраст, јер се говорно-језички развој код највећег броја деце завршава око пете године, док би код млађе деце, која имају говорних проблема, учење страног језика знатно отежало савладавање матерњег. Такође смо постигли да више нема издвајања деце из групе и стварања одређене дискриминације према деци чији родитељи нису били у могућности да финансирају ове часове. Циљ нам је да предшколце што боље припремимо, с обзиром на то да је енглески најзаступљенији страни језик у већини школа – изјавила је за Беоинфо Љиљана Јовчић, градска секретарка за деčју заштиту.“

модела вишејезичности у образовној политици Србије.

### Иновативни потенцијал раног школског учења страних језика: ка домаћем моделу језичке образовне политике

Уколико би Србија напустила политику *English only*, која је, како смо то показали, пре резултат деловања имплицитне језичке идеологије (али и небриге и повлађивања стереотипима) него промишљеног опредељења (а која је до сада дала скромне резултате који нису у складу са уложеним новцем, временом и енергијом<sup>22</sup>) и посветила се имплементацији званично усвојене образовне језичке политике усмерене ка развоју вишејезичности, отвориле би се знатне могућности за иновирање у области раног школског учења страних језика.

За иновацијама постоји потреба, и то:

- на дидактичком нивоу: дидактика вишејезичности подразумева, поред осталог, сензибилизацију на разноврсност језика и култура; развијање методолошке компетенције потребне за учење језика; развијање способности разумевања сродних језика итд;
- на нивоу евалуације: наша земља је у заостатку када је реч о евалуацији комуникативне компетенције у оквиру једног језика, док се о евалуацији вишејезичне компетенције веома мало зна;

22 Овде се руководио следећим незваничним подацима: 1. Професори енглеског језика у средњим школама, па и у гимназијама, често користе уџбенике на нивоу А1 Заједничког европског оквира (податак добијен од предузећа Datastatus); 2. Резултати тестирања средњошколске популације, које је 2012. године обавио Завод за вредновања квалитета у образовању, још нису објављени, али колеге које су учествовале у том послу разочаране су нивоом знања наших ученика.

- на нивоу језичке образовне политике: које „констелације“ језика нудити ученицима или, боље, омогућити ученицима да сами одаберу – појам „доминантне језичке констелације“, као јединица мере, представља групу језика која, са становишта корисника језика (у нашем случају ученика), омогућава појединцу „да делује и удовољи својим потребама у вишејезичном окружењу“ (Aronin, Romy-Masliah, 2007: 34); које ће место у тим констелацијама заузимати енглески језик – јер ће тај језик још дуго бити део велике већине језичких констелација; који ниво компетенције и којим компетенцијама – парцијалним, глобалним? – тежити и друго.
- коју би одликовала стална брига о поштовању вишејезичности у образовању, али и у разним другим животним ситуацијама;
- која би допринела решавању тензија које се јављају у локалној средини и у школи као последица конкуренције између језика (тј. оних који их предају);
- која би допринела стварању друштва богатог разгранатим везама са другим народима.

На теоријском плану, те иновације би допринеле и „изради локалних микротеорија које могу да пруже одговоре на непосредне потребе“, тј. да изнађу „употребљива решења за проблем управљања вишејезичношћу“ (Lüdi in Candelier et al, 2008: 32, 17) у овом делу Европе.

Иновације о којима је реч, уколико би се осмишљено и пажљиво имплементирале и пратиле, могле би да омогуће настајак домаћег модела језичке образовне политике:

## Литература

- Aronin, L., Romy-Masliah, D. (2007). « L'anglais et les cultures : carrefour ou frontière ? », *Droit et cultures*, 54, 2007/2. Доступно на интернету од 28. јануара 2009, на адреси: <http://droitcultures.revues.org/67>. Приступљено 22. новембра 2012.
- Бугарски, Р. (2009). *Европа у језику*. Београд: Библиотека XX век.
- Brodin, E. (2004). Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues: quels invariants? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 1/2004. Доступно на интернету ([acedle.org/IMG/pdf/EB041122-2-2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/EB041122-2-2.pdf)). Приступљено децембра 2012.
- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M. (dir.) (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Paris: Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Grin, F., Sfreddo, C., Vaillancourt, F. (2009). *Langues étrangères dans l'activité professionnelle ("LEAP")*. Rapport final de recherche. Programme national de recherche 56 *Multilinguisme et compétences linguistiques en Suisse*. Доступно на сајту [www.unige.ch](http://www.unige.ch). Приступљено децембра 2012.
- Димитријевић, Н. (2004). О раном учењу страних језика. У: Славко Зорић (ур.), *Реформа образовања у Србији*. Београд: Синдикат образовања, науке и културе, 25–36.

- Ђурић, Љ. (у штампи). Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглашујућа тишина. У: Филиповић, Ј., Дурбаба, О. (ур.), *Језици у образовању и језичке образовне политикике*. Београд: Филолошки факултет.
- Escudé, P., Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Muller, P. (2006). *Les politiques publiques*. Paris: PUF.
- Ricento, T. (ed.) (2007). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Точанац, Д. (1990). Учење језика у СФР Југославији. У: Томислав Бекић (ур.), *Зборник радова са Прве конференције Живи језици*, 5–16.
- Fettes, M. (1991). Europe's Babylon: Towards a single European language? У: *History of European Ideas 13*, 201-213. Доступан на сајту: <http://infoweb.magi.com/~fettes/eurlan.html>. Приступљено децембра 2012.
- Филиповић, Ј., Вучо, Ј., Ђурић, Љ. (2006). Рано учење страних језика у Србији: од пилот-модела до наставе страних језика за све. *Иновације у настави*, XIX, 2, 113–124.
- Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia. У: *Current issues in Language Planning*. VIII, 2, 222–242.

### Summary

*Introducing early learning a foreign language as a compulsory school subject for the whole primary-school population in 2003, and it was a significant innovation in language educational policy, was motivated by the tendency to continue multilingualism in the school system of the Republic of Serbia, adjusting to contemporary civilisation needs. Measures occurring later on, such as introducing the second foreign language in primary schools as a compulsory optional subject had the same effect. Definite number of classes led to inequality between languages (almost always English was in advance) and the second one (Italian, German, Russian, French or Spanish), i.e. the implicate implication of political situation, and these implications will soon be shown at higher level of education and in the whole society. Analysing discrepancies which occur between declarative and real language educational policy (understood that a part of public policy which "social, cultural and geo-political context", as Fransoa Gren says, is at the same time "its product") and determining consequences of such state (those which can be observed, and those we are going to face), the aim of the paper is to offer critical view of actions of decision makers in different phases of determining and maintaining policy of multilingualism in education.*

**Key words:** public policy of Serbia, innovations in language educational policy, ramp school leaning of foreign languages, model of multilingualism model English only.

мр Јован Миљковић<sup>1</sup>, Марија Мркшић  
Филозофски факултет, Београд

Кратки научни  
прилог

## Усавршавање наставника у образовној политици у Србији<sup>2</sup>



**Резиме:** На декларативном нивоу стручно усавршавање наставника је камен темељац свеобухватне образовне политике Републике Србије, без које се не може замислити спровођење ниједне од појединачних образовних политика (као што су нпр. политика инклузивног образовања, образовања одраслих и сл.). ИНСЕТ-ом, као приоритетним подручјем, давила се држава кроз интензивну законодавну активност током протеклих дванаест година. Те промене нису биле конзистентне и нису се увек крећале у истом правцу. Као последица таквих лутања јавила се потреба за истраживањем које би се давило степену спровођења (реализације) формулисаних образовних политика стручно усавршавања наставника. Ова образовна политика предвиђа обавезност стручно усавршавања наставника под претњом губитка наставничке лиценце, нуди могућности најредовања наставника у професији, одређује јединицу локалне самоуправе као инстанцу одговорну за финансирање ИНСЕТ-а, као и начине реулисања понуде образовних програма стручно усавршавања. Како спровођење политике обавезног стручно усавршавања наставника изледа у пракси, као и могуће разлоге за такво стање, покушали смо да представимо овим радом.

**Кључне речи:** ИНСЕТ, образовна реформа, образовне политике.

### Увод

Након преврата у земљама Средње и Источне Европе, совјетски модел образовања је одбачен истовремено са комунистичком идеологијом. Уследиле су корективне мере којима је у

земљама бившег Источног блока започета транзиција. Настојали су се укинути најлошији аспекти комунистичког образовања: политичка индоктринација и атеистичка пропаганда; идеолошки монопол; стриктна контрола институција и појединаца; присилна једнообразност и сл. У одсуству свеобухватне образовне политике способне да их интегрише, ове *ad hoc* мере су биле ограниченог домета, често наметнуте од различитих интересних група (Цесар и др., 2001). С обзиром на то да су наставници носиоци цело-

<sup>1</sup> jovan.miljkovic@bg.ac.rs

<sup>2</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и спровођења унапређења квалитета образовања у Србији* (бр. 179060), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

купног школског система, њихово усавршавање се јавља као императив у свим образовним политикама. У овом раду смо се бавили ИНСЕТ-ом као предметом званичне образовне политике Републике Србије, као и начином и мером њене имплементације.

### **ИНСЕТ у образовној политици, од 90-их година XX века до данас**

Образовна политика прихвата концепцију и утврђује стратегију образовања, старајући се о функционисању образовног система. Може се „дефинисати као свесно стварање услова, правних, материјалних, финансијских, техничких, кадровских... за реализовање утврђене концепције, стратегије и система“ (Алибабић, 2002: 78). ИНСЕТ (in-service education and training), као неформално континуирано усавршавање наставника, незаобилазан је део сваке образовне политике (Алибабић, Овесни, 2006).

Систем стручног усавршавања наставника је до краја 80-их година 20. века био организован у форми регионалних педагошких центара, који су организовали редовне обуке и пружали саветодавне услуге школама. Усавршавање је било обавезно, али се та обавеза није спроводила у пракси. Међутим, у зависности од привлачности понуде и квалитета услуге у различитим педагошким центрима, овај систем је у неким деловима земље функционисао доста добро. Почетком деведесетих, централизацијом су затворени педагошки центри, а усавршавање је сведено на манифестације које је у виду *Дана идеологије* једном годишње организовало ресорно министарство за заинтересоване наставнике. Упоредо, невладин сектор је растао уз подршку међународних агенција, привлачио образовне стручњаке и успео да допре до школа својом понудом стручног усавршавања. Ово се, међутим, одвијало ван система и било је неодрживо (зависило је од спољних средстава и донатора). Многе значајне иновације су на

овај начин нашле пут до школа: увођење интерактивних метода наставе, поштовање дечјих права итд. (Ковач-Церовић, 2006). Током 90-их година 20. века образовни систем је деградиран, што није заобишло ни ИНСЕТ. Први удар дошао је од централизације система 1990–91, када је делимична аутономија образовних установа укинута, а локалним заједницама ускраћено право на одлучивање у подручју развоја и финансирања. Фондови намењени финансирању образовања, укључујући и оне за усавршавање наставника, централизоване су. Нарочито је било штетно укидање Просветно-педагошких савета, који су били компетентни за педагошко-саветодавни рад, надзор и усавршавање наставника уз рад. Истовремено је укинут Закон о континуираном усавршавању наставника, према коме је сваки наставник морао редовно да побољшава компетенције, а међународна изолација додатно је погоршала ситуацију (Министарство просвете и спорта, 2001). Услови рада у школама су пали испод свих стандарда, а наставничке плате су пале на 70. место на скали зарада у земљи (минимум је износио један долар дневно – октобар 2000. године), што је видно утицало на мотивацију. За овај период Ковач-Церовић (2006) везује и изложеност утицају цркве, као последицу нарастајућег национализма, карактеристичног за све бивше комунистичке земље. Наставници и њихово образовање били су препуштени сами себи, те су радили зависно од савести и вештине управе школе да обезбеди додатна средства финансирања, углавном за плате. Усавршавање наставника уз рад остваривано је од стране невладиних организација, које су се умножавале са продубљивањем кризе. Оно што је обележило овај период, упркос иницијативама невладиних и међународних организација, јесте недостатак циљева, координације и кохерентне системске политике професионалног развоја наставника (Министарство просвете и спорта, 2001). Након октобарских промена 2000. године, циљеви нових образовних власти су: демократизација, децентрализација, либерализација и увођење плу-

рализма, уз покушај очувања културног националног идентитета (Ковач-Церовић, 2006). Усавршавање наставника представља један од кључних елемената актуелне реформе образовног система у Србији. Доношењем Закона о основама система образовања и васпитања (2003) ИНСЕТ постаје обавезна активност, која се реализује кроз обавезне и изборне програме стручног усавршавања акредитоване од стране Завода за унапређивање квалитета образовања и васпитања. Започета децентрализација у свим друштвеним областима, па и у образовању, преноси надлежности финансирања и праћења програма стручног усавршавања на јединице локалне самоуправе. То подразумева *социјално њаршнерсшво*, односно, заједнички одговор кључних партнера на изазове које постављају развој и потребе друштва за знањима и вештинама. Партнерство се успоставља на свим нивоима друштвене организације (национални и локални ниво) и у свим доменима организације и реализације образовања (Стратегија развоја образовања одраслих у РС, 2006). Школа и запослени у њој имају већу аутономију и одговорност, коју деле са различитим партнерима: родитељима, разним организацијама, локалном самоуправом. Социјални партнери од којих се више очекивало у успостављању ИНСЕТ-а била су три репрезентативна наставничка синдиката, који су се, нажалост, показали као заинтересован саговорник само по питању висине наставничких плата. Далеко бољи саговорници по овом питању су наставничка удружења. Међутим, променом власти 2004. године донете су измене и допуне Закона из 2003. којима се враћамо на решења из протеклих деценија, јачајући конзервативни утицај цркве и подривајући подзаконске акте донете 2001–03. Након поновних измена у руководству Министарства просвете 2005. године, доносе се бројни стратегијски нормативни акти, али чини се да је опало интересовање јавности за образовање, а промене углавном предводе донатори, уз одсуство управљачке и институционалне подршке доношењу озбиљне стратегије развоја образо-

вања. Упркос мноштву законских и стратешких докумената, ипак није јасно који ће од њих бити спроведени, како и када (Ковач-Церовић, 2006). У таквим приликама, развија се политика обавезног усавршавања наставника, која има у виду напредовање у наставничкој професији као резултат, између осталог, и професионалног развоја наставника. Према члану 7 Правилника стручног усавршавања наставника, наставник је дужан да у току 5 година похађа 100 часова програма из Каталога сталног стручног усавршавања наставника, и то: 60 часова са листе обавезних програма и 40 часова са листе изборних програма. Према члану 15 истог Правилника, наставник у току стручног усавршавања може да стекне звање: педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник. Уводе се и одређене санкције, па Закон о основама система образовања и васпитања (2009) у члану 127, став 6, изричито предвиђа да се лиценца суспендује наставнику, васпитачу и стручном сараднику који се није стручно усавршавао, а просветни саветник утврди да разлози за то нису оправдани. Напомињемо да су сличне одредбе биле и у Закону из 2003, члан 116, а да годину дана касније Влада доноси Закон у којем се брише овај члан. Овим изменама и допунама Закона право на продужење лиценце имали су и наставници који се нису усавршавали, чиме се анулирају напори претходне Владе на успостављању обавезног ИНСЕТ-а. Што се тиче финансирања ИНСЕТ-а, Закон (2009) чланом 159 предвиђа да се у буџету локалне самоуправе обезбеђују средства за ту намену.

### Нови трендови у развоју стручног усавршавања наставника

Центри за стручно усавршавање запослених успостављени су кроз пројекат *Професионални развој запослених у образовању*. Сврха успостављања регионалних центара је пружање могућности професионалног развоја запослени-

ма у образовању прилагођених потребама свог региона, а у складу са стратегијом развоја образовања на националном нивоу. Организација семинара у месту рада или у његовој непосредној близини омогућава смањење трошкова усавршавања. Рад на остваривању ових циљева започет је 2002. године уз подршку Швајцарске агенције за развој и сарадњу. Кроз пројекат се развија систем који ће омогућити да усавршавање наставника буде квалитетније, да одговара њиховим индивидуалним потребама, потребама школа и потребама развоја система образовања и васпитања, а да не зависи искључиво од понуде, као до сада. Наставници ће имати већи избор облика и садржаја усавршавања, који ће бити доступнији, јер ће се обуке реализовати у регионалним центрима за стручно усавршавање. Законски оквир за облике стручног усавршавања, који се дефинише у оквиру пројекта, олакшаће школским управама, директорима и педагошко-психолошкој служби праћење усавршавања наставника (финансирање, супервизију...) јер ће бити изграђени стандарди за наставничке компетенције. Планира се да до 2013. буде основано још центара. Осим тога, заинтересованим наставницима, директорима и стручним сарадницима на располагању су и ресурс-центри у оквиру центара за стручно усавршавање, који су снабдевени стручном литературом и дидактичким материјалима, а за професионално саветовање задужени су стручњаци који могу да пруже информације и помоћ. Нова, четврта фаза пројекта трајаће до 2013. године, а биће фокусирана на: јачање капацитета центара за стручно усавршавање како би, у сарадњи са локалним самоуправама, у потпуности могли да одговоре на потребе свог окружења и запослених у образовању; јачање капацитета запослених у школским управама, како би могли да прате развој система професионалног развоја; јачање капацитета стручних друштава на националном и локалном нивоу кроз израду подзаконских аката везаних за професионални развој просветних радника;

израда стандарда за наставничке компетенције; и успостављање система учења на даљину (Министарство просвете и науке РС, 2012).

Како би се осигурало боље образовање, донете су нове законске одредбе, које ступају на снагу школске 2012/2013. године, а према којима сваки будући наставник, уколико жели да се запосли у школи, мора да има завршене мастер студије и остварених 30 ЕСПБ из педагошко-психолошко-методичке групе предмета, као и 6 ЕСПБ праксе у школи (Министарство просвете и науке РС, 2012).

Дакле, у последње две деценије десиле су се бурне промене у образовној политици и легислативи усавршавања наставника. То отвара многа питања, на која ћемо истраживањем легислативе и њеног спровођења у пракси покушати да одговоримо. Вреди поменути да се у наставак реформе и спровођења обавезног ИН-СЕТ-а улази са припадницима наставничке професије чији је углед на врло незавидном нивоу (више о овоме у: Миљковић, 2011) и чија је данашња просечна плата око 350 евра месечно. Основна намера истраживања је да се одговори на питање: да ли је прокламовани концепт усавршавања наставника само мртво слово на папиру, а наставничка професија, о којој се прича као о важној за ову државу, ипак небитна?

### Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања је утврђивање мишљења интересних страна („stakeholders“) у образовању о легислативи стручног усавршавања наставника Републике Србије и њеном спровођењу у пракси. Термин „stakeholder“ још нема превод на српски језик око ког би постојао консензус. Превели смо га као *интересне стране*, а под интересним странама у образовању подразумевали смо наставнике и директоре основних и средњих школа, као и представнике локалне самоуправе. Свесни чињенице да овај појам



има шири обим (обухвата и ученике, родитеље, ширу јавност, Министарство просвете итд.), ограничили смо се на поменуте категорије као на оне које су директно инволвиране у процес ИНСЕТ-а.

Да бисмо постигли циљ, утврдили смо мишљење интересних страна у образовању о законски дефинисаној обавезности стручног усавршавања наставника и њеном спровођењу у пракси; затим, њихово мишљење о законски дефинисаним правима које наставници стичу усавршавањем и њиховој реализацији у пракси; мишљење о законски дефинисаном начину финансирања усавршавања наставника и његовом спровођењу у пракси; о плану усавршавања наставника, који доноси орган управљања школе, и његовом спровођењу у пракси; и, на крају, мишљење интересних страна о понуђеним програмима стручног усавршавања наставника.

У истраживању ћемо користити студију случаја, коју посматрамо пре као истраживачки модел у коме се преплиће више метода него као засебан метод. Предност овог модела истраживања је целовитије и јединствено приступање предмету проучавања, које нам омогућава да сваку социјалну јединицу третирамо као целину (Банђур, Поткоњак, 1999). У нашем истраживању, посматрана социјална јединица је општина Вождовац, што ову студију случаја чини сингуларном. У истраживању смо користили методу интервјуисања, а у оквиру ње две технике: интервју фокус групе (вођен са три групе наставника) и индивидуални интервју (вођен са директорима школа и представником општине Вождовац).

Узорак чине 18 наставника (по шесторо из две основне и једне средње школе) и 3 директора основних и средњих школа на територији општине Вождовац, као и представник Општине Вождовац. На основну властитог искуства рада на усавршавању наставника, формулисали смо општу (нулту) хипотезу истраживања, пре-

ма којој интересне стране у образовању имају негативно мишљење о легислативи усавршавања наставника у Републици Србији и њеном спровођењу у пракси.

### **Анализа и интерпретација добијених података**

Све интересне стране су биле расположене да дискутују на тему обавезности стручног усавршавања наставника. Постоји консензус око тешкоће остварљивости стицања 100 сати стручног усавршавања у току 5 година, као и око тога да је приметно опадање броја сати које наставници успеју да стекну у току године. У најбољем случају наставници годишње могу да стекну 10–15 сати усавршавања, а разлог за то је недостатак новца. Наставници су мишљења да не треба да постоји обавезност усавршавања, јер је то унутрашња потреба сваког наставника, а ако већ мора да постоји нека обавеза (због оних наставника који немају поменуту потребу), онда би је требало смањити на 60 часова (у току 5 година) уз повећање квалитета обука. Указано је и на то да похађање обуке није довољна гаранција да је дошло до усавршавања, јер „многи наставници само плате котизацију и преспавају семинар или се појаве на крају како би узели потврду да су присуствовали“ (мишљење једног од наставника). Ово је могуће јер не постоји систематска контрола, па преовладава мишљење да обавезност није битна, колико увођење обавезне контроле квалитета обука и њихових исхода. Према Закону о основама образовања и васпитања (2009) предвиђено је да усавршавање наставника буде предмет самоевалуације и евалуације квалитета рада школа, али на основу обављених интервјуа можемо констатовати да се ове активности не примењују на онај начин и у оном обиму који је прописан Законом. Говорећи о квалитету усавршавања поставља се и питање како вршити контролу њиховог спровођења, од-

носно контролу тога да ли се акредитовани програми Каталога изводе у пракси на онај начин на који су замишљени и одобрени.

О мотивацији наставника и користи коју виде од обука сведочи и мишљење једне наставнице која је похађала 150 часова стручног усавршавања, а која, с обзиром на продужење лиценци свим наставницима без обзира на број часова обуке, каже: „Сви ти сати стручног усавршавања су ми *iprojali*. Зато ми сада више не пада на памет да похађам те акредитоване семинаре“. Овим се отвара проблем који се тиче финансирања ИНСЕТ-а, али и недоследности државе у спровођењу санкција над онима који нису испунили обавезу усавршавања. Директори и неки од наставника рекли су да „уколико држава или општина не плати усавршавање, онда нема право ни да санкционише, јер су према Закону они главни финансијери“. Испитаници мисле да је санкција суспендовања лиценце наставника престога и неадекватна.

Још једна од обавезних активности, које је Закон предвидео, јесте и организовање различитих активности ИНСЕТ-а у самим школама. Испитаници су потврдили да се у школама организују огледни часови и радионице којима су они задовољни, али се стиче утисак да те активности нису предмет озбиљнијег бављења и да се оне спорадично спроводе у осиромашеном облику. Приметан је мањак креативности и мотивације за дубљим бављењем таквим видом активности у самим школама.

Када говоримо о мишљењу интересних страна у образовању о законски дефинисаним правима које наставници стичу стручним усавршавањем и њиховом спровођењу у пракси, поновићемо да је још 2003. године Закон о основама система образовања и васпитања предвидео могућност напредовања у наставничкој професији. Један од услова за напредовање јесте стечен одређени број сати стручног усавршавања. Што је виши степен звања, то је потребан већи број сте-

чених сати усавршавања, а висина плате расте са степеном звања. Изгледа невероватно, али од те године до данас наставници (они са којима смо обавили разговор) не само да нису унапређени него већина њих још није информисана о могућности напредовања у професији. Идеја напредовања у наставничкој професији им се допада и мишљења су да би такав вид мотивације за стручно усавршавање био делотворан. С друге стране, директори школа знају за поменути могућност. Њихово мишљење је да новина напредовања захтева исувише сложену процедуру, која, за сада, још увек није заживела у пракси. Занимљиво је мишљење једне директорке: „Што се тиче могућности напредовања у наставничкој професији, то је лепо замишљена идеја, али где ће наставник који испуни те услове да ради? Он стиче титулу која ничему не служи, нема у школи посла за такве, јер нема предвиђених радних места за оне који испуњавају све те услове“. Вреди подсетити која су то задужења и активности које наставник стиче унапређењем. Према Правилнику о сталном стручном усавршавању наставника активности које треба да обавља педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник, јесу разноврсне. Задржаћемо се на активностима које обавља виши педагошки саветник (највиши степен звања): припрема ученике за међународна такмичења; има ауторство патентираних наставних средстава; подстиче, учествује или укључује школу у међународне образовне пројекте; води радионице на међународном скупу или семинару; има ауторство, односно коауторство уџбеника или збирке задатака која је одобрена за употребу итд. Дакле, из реченог можемо закључити да су активности захтевније и у већој мери излазе из оквира традиционалних активности наставника, а улазе у међународне, научно-истраживачке и развојне оквире. Да ли то може да изнесе наш образовни систем, остаје отворено питање.

Што се тиче права на три радна дана годишње ради похађања усавршавања, интересне

групе мисле да наставнике то не мотивише да се усавршавају, јер им слободно време није проблем, с обзиром на то да не похађају семинаре тако често. Иако наставнике ово право не мотивише на усавршавање, можемо констатовати да се ипак спроводи у пракси. На питање о томе која би права мотивисала наставнике да се усавршавају, добили смо очекиван одговор: „повећање плате“. Интересантан је био одговор мањег броја наставника, који су поред повећања плате истакли и веће учешће у раду школе, што би помегнути систем напредовања омогућио. Занимљиво је виђење једне од наставница о овом питању: „када би се тако повећавала плата, онда би сви наставници јурили да стекну потребне сате усавршавања, и на крају би сви имали већу плату. Не може то тек тако, мора да постоји и контрола квалитета рада, па да наставник добија плату сразмерну квалитету његовог рада“.

Када говоримо о законски дефинисаном начину финансирања стручног усавршавања наставника и његовом спровођењу у пракси, вреди подсетити да Законом о основама система образовања и васпитања (2009) трошкове усавршавања наставника сноси локална самоуправа. Наставници (осим наставника једне школе), нису информисани о томе ко је надлежан за финансирање њиховог усавршавања, али кажу да школа нема довољно новца за ту активност: „Највећи удео у финансирању усавршавања носимо ми сами и школа. Школа нам некада финансира смештај и пут, када се семинар организује ван града, а ми сами плаћамо котизацију“. На основу обављених интервјуа можемо да закључимо да се Законом предвиђен начин финансирања усавршавања наставника не спроводи у пракси, што актуелизује питање о децентрализованом финансирању ИНСЕТ-а. Но, чини нам се да ово није дилема између централизованог и децентрализованог начина финансирања ИНСЕТ-а (више о овоме у: Милосављевић, 2003), већ питање вредности и значаја који оно има у нашем друштву. Јер ко гарантује да се и у централизо-

ваном систему не би могао јавити исти одговор, као и у сиромашнијим српским самоуправама, а то је: нема новца за усавршавање наставника?

Прављење и реализовање плана усавршавања наставника се, према речима наставника, одвија кроз њихов заједнички договор са директором школе, а на основу расположивих финансија (које детерминишу слободу њиховог избора). Према легислативним одредбама планирање усавршавања наставника је у надлежности деветочланог органа управљања школе. Директори кажу да је ситуација у пракси другачија: „Добијемо Каталог, наставници се изјашњавају, потом то иде на Педагошки колегијум, где се усваја план за целу годину. Међутим, с обзиром на то да је ситуација таква каква је, то је само списак лепих жеља... Године 2009, када је била Скупштина града, тражен нам је план стручног усавршавања за 2010. годину. Ми смо направили план за буџет од милион динара. На томе је остало и ништа од тога није реализовано. Ми и немамо толико средстава... Сналазимо се како уметмо. Правимо интерни план стручног усавршавања. Гледамо да сви наставници похађају семинаре, једне године иду једни, друге године други... И трошкови су нам већи – струја, грејање, вода и мало тога остаје за усавршавање наставника“. Интересне групе у образовању истичу да приликом прављења плана усавршавања наставника сазивају школски одбор, у коме се налази представник јединице локалне самоуправе и Општине Вождовац, који обавезно *не долази*. Они се практично не мешају у процес одлучивања, а на крају само добијају финансијски извештај који треба да усвоје. Међутим, представници локалне самоуправе ни не сматрају да би требало да се мешају у утврђивање образовних потреба наставника. Општина треба да се обавештава о раду и функционисању школе, о плановима и програмима стручног већа, трошковима школе, али у наставни план и програм и одабир програма усавршавања наставника не би требало да се меша. Јасно је да Законом пред-

виђен план стручног усавршавања, за сада, остаје мртво слово на папиру. Чини нам се да се виђење интересних група у образовању о улози локалне самоуправе и усавршавања наставника може свести на (уз ризик да је ово што кажемо ипак претерана симплификација): „њихово је да дају паре за усавршавање и да много не питају“. Овим се обесмишљава намера законодавца да се коначно успостави функционално социјално партнерство. Чини нам се да још увек не постоје довољно изграђени капацитети за тако нешто.

Последњи задатак у нашем истраживању било је утврђивање мишљења интересних страна о понуђеним програмима стручног усавршавања наставника. Замерке се углавном односе на недовољну практичну употребљивост знања која се стичу током похађања тих програма. Такође, реализатори тих програма се често не виде као компетентни: „Постоје семинари са којих одлазимо незадовољни, без иједне корисне информације за рад у школи. Некада су предавачи лоши, некада сама организација, знања неприменљива у пракси. Имамо осећај да више предавачи науче од нас него ми од њих. На семинарима дају само оквирне, уопштене информације. Недостаје пружање практичних знања, одговор на питање *како!*“ Такође, наставници виде баријере у недостатку напредних технологија у школи које би могли да примене у раду. Стога семинаре који се тичу употребе нових технологија у настави виде као потпуно несврсисходне. Затим, за наставнике базичних предмета (српски језик, математика) постоји већа и разноврснија понуда у Каталогу програма. Не постоји у понуди довољно семинара за музичко, ликовно и техничко васпитање и сл. Наставници основних школа су сложни у томе да су им потребнија знања која покривају области дидактике, методике, психологије... у односу на ускостручна знања. С друге стране, логично је да наставници средње школе за дизајн текстила имају потребу за ускостручним знањима којих нема довољно у понуђеном Каталогу програма. Директори се, углавном,

слажу с тим да су семинари несврсисходни и да немају ефекта на наставу.

Закон је прописао обавезност регулисања понуде усавршавања наставника, те се у ту сврху сваке године акредитују програми ИНСЕТ-а, који се потом објављују у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника. Незадовољство наставника понудом делимично можемо да објаснимо претпоставком да се ауторима и организаторима програма финансијски не исплати да креирају и реализују програме одређених тема и садржаја за којима постоји мала тражња. Потражња је за садржајима из базичних предмета (српски, математика...) већа, с обзиром на то да је у школама запослен већи број наставника тих предмета. Могуће је и то да су стручна удружења наставника базичних предмета развијенија и активнија по питању ИНСЕТ-а у односу на удружења других наставника, нпр. наставника веронауке, техничког, музичког образовања и сл. Ово указује да кроз Каталог политика ИНСЕТ-а није операционализована на најсрећнији начин.

Посебан проблем представља компетентност реализатора програма. Према Пешикану (2010) као реализатори програма Каталога усавршавања наставника наводе се читаве организације, друштва, институције – сигурно је да сви њихови чланови не знају и не могу да преносе садржај програма. Стога се отвара питање методичко-дидактичке оспособљености реализатора програма за рад са одраслима.

Иако се може рећи да понуђени Каталог програма не задовољава у потпуности потребе наставника, не могу се све негативне критике пребацивати на саме програме. Било је саговорника (директора школа) који су одговорност видели и у самим наставницима: „Не кажем да су сви садржаји стручног усавршавања неприменљиви у пракси, већ да наставници нису мотивисани да их примењују. Најлакше је рећи да не ваљају програми, а заправо пуно тога зависи од

наше креативности и мотивације. Наставници се стално жале како су им потребне нове технологије да унапреде наставу. Проблем је што хоће све на готово. Мислим да је потребно више самообразовања наставника, као и више креативности у раду са ученицима и да су недостатак пара и технологија најмањи проблем“. Заправо, све интересне стране у образовању виде наставнике као једне од главних актера у креирању и реализовању програма Каталога. Међутим, већина наставника није ни покушала да преузме иницијативу у том погледу, што видимо из чињенице да нико од интервјуисаних наставника није ни покушао да креира програм и проследи га кроз процес акредитације. Сви већ унапред знају да ће бити одбијени, а да нису ни покушали. Општи закључак који може да се изведе о потреби наставника да активно учествују у креирању и спровођењу политике ИНСЕТ-а је да, за сада, наставнике и даље одликује пасиван и инертан однос према политици ИНСЕТ-а.

### Закључна разматрања

Намера овог истраживања јесте да утврди да ли постоји дискрепанција између легислативе стручног усавршавања наставника и њеног спровођења у пракси и, ако постоји, да идентификује подручја легислативе ИНСЕТ-а која се не спроводе у пракси. На основу проучавања легислативе и њеног спровођења, утврђено је постојање јаза између њих. Оно што је Закон прописао у вези са усавршавањем наставника остало је само мртво слово на папиру. Као главни разлог наводи се недостатак финансијске подршке ИНСЕТ-у, као и неспровођење механизма контроле и кажњавања. Интересне стране у образовању предлажу увођење система награђивања и кажњавања заснованог на резултатима вредновања квалитета рада наставника и остварених ефеката усавршавања наставника на наставу, а не само на основу присуства обукама

усавршавања. Политика ИНСЕТ-а има смисла само ако се сва подручја легислативе интегришу и спроведу у јединствен, конзистентан и кохерентан систем усавршавања наставника у пракси. Квалитет рада наставника мора да буде предмет вредновања, а на основу тих резултата ваља правити разлику међу наставницима.

Чини се да образовање, а посебно усавршавање наставника, не представља приоритетну област интервенисања политике Републике Србије. Усавршавање наставника је реформама из двехиљадитих прокламовано као кључна област за спровођење реформе, међутим, ситуација у пракси је сасвим другачија.

Остаје отворено питање методичко-дидактичке оспособљености реализатора програма усавршавања за рад са одраслима, јер, према мишљењу интересних страна у образовању, посебан проблем представља њихова компетентност.

Што се тиче обавезности ИНСЕТ-а, неминовно је да се све наде не полагају у самоиницијативу и унутрашњу мотивацију наставника за професионалним развојем. Нужно је успоставити конзистентан систем стимулација и санкција обавезности ИНСЕТ-а.

Политика управљања ИНСЕТ-ом је конципирана тако да социјални партнери преузму иницијативу у управљању њиме. Евидентно је да социјално партнерство није заживело у пракси, бар што се тиче ИНСЕТ-а. Мислимо да је одговор на питање којим смо се у истраживању бавили – да ли је прокламовани концепт усавршавања наставника само мртво слово на папиру, а наставничка професија, о којој се прича као важној за државу, ипак, небитна – нажалост *й-шврдан*. Истраживање потврђује да концепт усавршавања наставника још није заживео у пракси на начин на који је то Закон предвидео, те да је наставничка професија и даље професија нижег приоритета. Чини се да се законодавац, што је честа пракса у Србији, опет мало „заиграо“

лепим жељама, без имало осећаја за социјално-економску реалност. Није ствар у томе да земље попут наше не треба да теже развијеним моделима политике ИНСЕТ-а. Овде је реч је о великој брзини у корацима којом то желе учинити. Пуко преписивање ретко када је донело не-

што добро на дуже стазе. Скромније амбиције би у условима наше земље можда рефлектовале већу осетљивост за социјално-економску реалност и биле, можда, окидач постепеног развоја друштва.

## Литература

- Алибабић, Ш. (2002). *Теорија организације образовања ограслих*. Београд: Филозофски факултет.
- Алибабић, Ш., Овесни, К. (2005). Управљање професионалним развојем наставника. *Иновације у настави*, 18 (2), 14–29.
- Бањур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Закон о Изменама и дојунама закона о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС, бр. 12/58/2004/02.
- Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС, бр. 72/2009, 2009.
- Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС, бр. 12/62/2003/01.
- *Квалификационо образовање за све: изазови реформа образовања у Србији* (2004). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Ковач-Церовић, Т. (2006). *Образовање наставника у земљама Југоисточне Европе: Тренутно стање и поглед у будућност – Национални извештај за Србију*. Приступљено 10. октобра 2011, на адреси <http://www.see-educoop.net/educa.../book/Serbia.pdf>.
- Милосављевић, М. В. (2003). Централизација и/или децентрализација система образовања. *Социјална мисао*, 10 (4), 23–38.
- Миљковић, Ј. (2011). Углед васпитно-образовних професија. *Иновације у настави*, 24 (3), 42–52.
- Министарство просвете и науке Републике Србије. Приступљено 24. фебруара 2012, на адреси: <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/page.php?page=120>.
- *Образовање и професионални развој наставника, предлог промена: 2002–2005* (2001). Београд: Министарство просвете и спорта.
- Пешикан, А., Антић, С., Маринковић, С. (2010): Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – колико смо далеко од ефикасног модела. *Настава и васпитање*, 59 (3), 471–482.
- *Правилник о Изменама и дојунама правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника*. Службени гласник РС, бр. 51/08, мај 2008.
- *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*. Службени гласник РС, бр.14/04 и 56/05.
- *Правилник о стандардима квалификација рада устаников*. Службени гласник РС, бр. 110-00-14/2011-07.
- *Правилник о стручно-педагошком надзору*. Службени гласник РС, бр. 12/19/2007/11.

- Стратегија развоја образовања одраслих у Републици Србији. Службени гласник РС, бр. 61-10590/2006-03.
- Цесар, Б., Амиџић, Љ., Ботоњић, И. (2001). *Образовне политике земља и транзицији*. Бихаћ: Педагошки завод.

### **Summary**

*At the declarative level, in-service of teachers is a cornerstone of the whole educational policy of the Republic of Serbia, and without it, there is no managing of any of single educational policies (such as policy of inclusive education, adult education, etc.). INSET, as the priority area, was the concern of the state through intensive legislative activates in recent twelve years. Those changes were not coexistent and did not go in the same direction. As the consequence of such searching, there was the need for the research which would deal with the degree of managing (realisation) of the formulated educational policy of in-service of teachers. This educational policy predicts compulsory in-service of teachers with warning of losing the teacher's licence, and it offers possibilities for teacher's professional development, determines the unit of local management as an instance responsible for financing INSET, as well as measures of regulating offers of educational programmes of professional development. The policy of managing policy of compulsory professional development in praxis and possible reasons for this state are presented in this paper.*

**Key words:** INSET, educational reform, educational policy.

Рад примљен: 30. 09. 2011.  
Рад прихваћен: 12. 04. 2013.

Оригинални  
научни рад

др Ивана Милановић<sup>1</sup>, др Снежана Радисављевић Јанић

Факултет спорта и физичког васпитања, Београд

Милан Пашић

ОШ „Иво Андрић“, Београд



## Теоријско-концепцијална основа и ефекти примене обавезној изборној предмету Физичко васпитање – изабрани спорти у основној школи

**Резиме:** Физичко васпитање као важна компонента квалитетног образовања и васпитања треба да допринесе остварењу њуној интелектуалној, емоционалној, социјалној, моралној и физичкој развоја сваког дејетца и ученика у складу са његовим узрасним, развојним потребама и интересовањима. Увођење предмета Физичко васпитање – изабрани спорти у план за основну школу може се посматрати као одговор на потребу деце за самоактуелизацијом и физичком активношћу која афирмише појединца. Различита реализација овог предмета по ишњању организације и квалитета наставае одредила је и циљ овог рада, који је био да се на основу мишљења наставника физичког васпитања сагледају ефекти примене обавезно-изборног предмета Физичко васпитање – изабрани спорти у основним школама у Београду. Истраживањем је обухваћено 113 наставника физичког васпитања из 51 школе са уже територије Београда. Добијени резултати указују да наставници кроз наставау овог предмета делимично задовољавају индивидуалне спортове у односу на колективне. Мали је број школа у којима ученици имају могућности да бирају нове спортове, који већ нису садржани програма предмета Физичко васпитање, чиме се доводи у питање слободан избор спортиа према интересовањима ученика. Најчешћи организациони проблеми у реализацији предмета Физичко васпитање – изабрани спорти уочени од стране наставника односе се на неопталан покретних просторних услова и проблем организовања заједничке наставае када су оба пола ученика на једном часу, а изабрани су различити спортове. Наставници физичког васпитања су углавном задовољни дисциплином, позитивним ставом и мотивисаношћу ученика током наставае предмета Физичко васпитање – изабрани спорти, али ограничени су условима које имају у школи, не показују иницијативности ниши жељу да се озбиљније посвети унапређењу реализације наставае. Уколико се у будућности не знају решења за унапређење квалитета услова за реализацију предмета Физичко васпитање – изабрани спорти у свим школама – а које би омогућило да се у одређеном степењу пошитују интересовања ученика за одређене спортове, да се побољшају услови у којима се реализује наставаа и повећа недељни фонд часова – било би ефикасније Физичко васпитање – изабрани спорти враћити у оквире предмета Физичко васпитање као теоријски час.

**Кључне речи:** физичко васпитање, изабрани спорти, наставници физичког васпитања, ефекти изборне наставае.

1 ivana.milanovic@fsfv.bg.ac.rs

2 *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту Унапређевање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008, 2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије. Чланак, такође, представља резултат рада на пројекту Ефекти применене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Републике Србије (бр. III47015, 2011–2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.



## Увод

Образовање представља један од најважнијих стубова друштва и основни предуслов за његов стабилан и дугорочан развој. Степен развоја образовања је показатељ друштвеног, културног и економског развоја земље. Улагање у образовање, као и развијање људских потенцијала, јесу приоритети у свим развијеним земљама (Правци развоја и образовања у Србији, 2007). Основно образовање у Републици Србији уређено је Законом о основама система образовања и васпитања који је донет 2009. године и према коме један од циљева образовања и васпитања јесте пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима. Физичко васпитање, као интегрални део физичке културе у целини, представља важну компоненту квалитетног образовања и васпитања деце и младих. У складу са циљем основног образовања и васпитања ученика у Србији јесте и циљ предмета Физичко васпитање, који треба разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, да допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним специфичним условима живота и рада (Службени гласник РС, 10/2004).

Савремени образовни системи као водеће циљеве физичког васпитања препознају стварање основе за активан начин живота, допринос здрављу и складном развоју, као и укупну добробит ученика (Ђорђевић, 2010). Поред значајног признања које физичко васпитање, као наставни предмет, добија у оквиру савремених образовних система, као и у ширем друштвеном контексту, евидентна је чињеница да постоје и многе нелогичности и неадекватности у процесу

реализације овог предмета. Тако се, на пример, без обзира на значај предмета, у већини земаља света недељни фонд часова физичког васпитања смањује и постоје одређени финансијски проблеми у спровођењу наставе, што све утиче на квалитет и начин реализације наставних планова и програма (Hardman, 2008). Развој физичког васпитања у току развоја основног образовања у Србији није био увек равномеран због недостатка дугорочног глобалног концепта, па се у неким његовим елементима препознаје практицистички прилаз, који је резултирао нерационалним решењима и осцилацијама у практичним променама (Родић, 2005). Оно што генерално може да се закључи јесте да су реформе образовања (физичког васпитања) више ишле ка поправљању затеченог стања него ка његовом темељитом мењању (Родић, 2005).

У Србији се, пре доношења реформисаног плана и програма за основну школу (Службени гласник РС, 6/2006), физичко васпитање реализовало фондом од три часа недељно. У току последње реформе основног образовања предмет Физичко васпитање је према предлогу „реформатора“ требало да од четвртог разреда основне школе остане са два часа недељно у Наставном плану за основно образовање. Ангажовањем стручњака из области физичког васпитања, преко стручних тела која су радила на новом плану и програму, пронађено је једно од могућих решења овог проблема. Статус трећег часа физичког васпитања регулисан је Стручним упутством (бр. 110-00-449-05/02 од 22. јуна 2005) министра просвете и спорта о организовању спортских активности у основној школи, након чега је у Наставни план основног образовања и васпитања уведен Обавезни програм – *изабране спортијске игре*, који се остваривао по једним часом недељно у сваком разреду од четвртог до осмог разреда (Службени гласник РС, 6/2006). Овакав статус предмет Физичко васпитање је имао до 2007. године, када се уводи потпуно нови предмет *Физичко васпитање* –

*изабрани сјорџи* (Службени гласник РС, 6/2007). Према овом плану и програму предмет Физичко васпитање реализује се трима часовима недељно до четвртог разреда, а од четвртог разреда двама часовима недељно, и једним часом недељно кроз предмет *Физичко васпитање – изабрани сјорџи*. На тај начин се, што се тиче физичког ангажовања ученика, остало на истом фонду часова као и пре реформе, али поставља се питање колико је ово решење системско и колико оно доприноси изградњи целокупног физичког васпитања према дугорочној концепцији образовања у целини.

У односу на дата нормативна решења постојеће позиционирање физичког васпитања у Србији (обавезни наставни предмет и обавезни изборни предмет) могло би се оценити као стабилно и не много различито од статуса физичког васпитања у развијеним земљама Европе. Са три часа недељно и уз допуштenu флексибилност садржаја обавезно-изборног предмета (изборни предмет по садржају прати интересовања ученика) могао би се очекивати позитиван допринос наставе физичког васпитања образовању и васпитању ученика. Међутим, оно што се може приметити у пракси јесте да у остваривању предмета *Физичко васпитање – изабрани сјорџи* постоје одређене нелогичности и специфичности које доводе до тога да је реализација овог предмета у основним школама Србије различита, како по питању саме организације наставе, тако и по питању њеног садржаја и квалитета.

Нејасна тумачења о начину остваривања предмета *Физичко васпитање – изабрани сјорџи* проистичу из недоследности наставних планова и програма који су од увођења овог предмета усвајани. Тако се у „Службеном гласнику РС“ бр. 6/07 наводи да се предмет *Физичко васпитање – изабрани сјорџи* остварује по једним часом недељно у сваком одељењу од четвртог до осмог разреда (Службени гласник РС, 6/2007). У наставним плановима и програмима који су потом

усвајани не наводи се експлицитно од ког разреда се предмет остварује. Једино се у Програму за седми разред (Службени гласник РС, 5/2008) наводи да ученици једног одељења у седмом разреду могу изабрати исти спорт који су упражњавали у претходним разредима (петом, шестом) или могу изабрати нови спорт за који се до тада нису опредељивали. Из наведеног се може индиректно закључити да се предмет остварује од петог разреда основне школе, иако би требало да се реализује од четвртог разреда. Осим ове нелогичности, постоје одређене специфичности које су дате у делу Програма у коме је описан начин остваривања предмета. Једна од тих специфичности јесте да школа ученицима треба да пружи такав избор да њиме буду понуђена најмање два индивидуална и два колективна спорта. Такође, могућности различитог начина организовања и спровођења наставе дате у програму (редован распоред часова, супротна смена, на школским или изнајмљеним спортским вежбаљима) представљају још једну специфичност у реализацији овог предмета. Уколико се узму у обзир слаби и неуједначени материјални и просторни услови у основним школама Србије, може се поставити питање како наставници физичког васпитања успевају да ускладе све ове захтеве из програма и како успевају да реализују наставу и испуне задати циљ и задатке предмета. И поред ових нелогичности у начину остваривања овог предмета, његово појављивање у плану за основну школу носи и позитивне новине које су у складу са европским тенденцијама, које омогућавају слободан избор не само слободних активности већ и наставних предмета, при чему се код ученика подстичу различита интересовања, жеља за знањем, истраживањем и критичко мишљење (Млинаревић, 2004). У складу са овим тенденцијама обавезно-изборни предмет *Физичко васпитање – изабрани сјорџи*, има за циљ да разноврсним и систематским спортским обучавањем и вежбањем допринесе остваривању циља физичког васпитања као интеграл-

ног дела васпитно-образовног система у целини, а да се, притом, задовоље индивидуалне потребе ученика, његова радозналост и жеља за достигнућима у изабраном спорту (Службени гласник РС, 6/2007). Позитивно је и то што квалитетно реализована настава овог предмета може бити одговор на потребу деце за самоактуелизацијом, за активношћу која афирмише појединца, али и колектив и школу. Узраст од десет/једанаест до четрнаест/петнаест година је доба бурног биопсихосоцијалног развоја детета, па и утицаји на дете у том периоду морају бити изузетно прецизни и одмерени. Из тог разлога у планирању и извођењу наставе овог предмета морају да се ученички моторички потенцијали активирају и доведу на одговарајући ниво, да се обезбеди афирмација појединца, развијање самопоуздања и воље, као и аспеката социјализације кроз формирање ставова, вредносних оријентација и изражавање сопствене личности.

Имајући у виду наведене предности и недостатке у остваривању предмета, као и непостојање истраживања која пружају податке о ефектима примене и начину његове реализације, циљ овог рада јесте да се на основу мишљења наставника физичког васпитања сагледају ефекти примене обавезно-изборног предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* у основним школама у Београду.

## Метод рада

### Инструменти

За потребе овог истраживања конструисан је и примењен нестандардизовани Упитник који садржи 25 питања отвореног и затвореног типа. Питања у Упитнику су подељена на три групе. У оквиру прве групе питања добијени су подаци о наставницима (пол, старост, радни стаж наставника, општина на којој се налази школа). На основу друге групе питања добијени су одговори о начину реализације избор-

ног предмета и условима у којима наставници раде. Наставници су своје мишљење и предлоге о унапређењу реализације овог предмета исказивали на основу треће групе питања.

### Узорак испитаника

Од укупно 258 школа на ужој и широј територији Града Београда истраживањем је обухваћена 51 школа са свих општина уже територије Града Београда (Чукарица, Нови Београд, Палилула, Раковица, Савски венац, Стари град, Вождовац, Врачар, Земун), односно 41,8%. У истраживање је укључено 113 наставника физичког васпитања. Највећи број наставника чине наставници са 10–20 година радног стажа у настави физичког васпитања, њих 41 (36,3%). Нешто мање је наставника са радним стажом до 10 година, 31 (27,4%). Радни стаж 20–30 година има 23 наставника (20,4%), док 18 наставника (15,9%) има преко 30 година радног стажа. Према полној структури узорак чини 63 наставника мушког пола (55,8%) и 50 наставника женског пола (44,2%).

### Статистичка обрада података

У оквиру обраде података израчунате су дистрибуције фреквенција. Подаци су обрађени у статистичком програму (SPSS 12.0 за Windows).

### Резултати са дискусијом

У покушају да се добије што реалнија слика о ефектима примене овог предмета у школама у Београду, добијени одговори на постављена питања анализирани су са аспекта начина реализације предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти*, као и са аспекта мишљења наставника о позитивним и негативним карактеристикама примене овог предмета у настави.

Према анализираним подацима, у свим се школама обавезно-изборни предмет *Физичко васпитање – изабрани спорти* реализује од петог разреда, иако је то, према Наставном

плану и програму из 2007 („Службени гласник РС“, 6/07), могуће и од четвртог разреда основне школе. Ова могућност коју допушта програм онемогућена је укидањем предметне наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе. Непостојање могућности да са ученицима млађих разреда основне школе у настави физичког васпитања раде предметни наставници посредно је довела до тога да се ни предмет *Физичко васпитање – изабрани спорти* не реализује од четвртог разреда, иако је то програмом предвиђено.

Када је у питању реализација предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти*, добијени подаци указују да у највећем броју испитивани наставници физичког васпитања (94,7%) поштују препоруку програма према којој је предвиђено да се на почетку сваке школске године међу ученицима спроводи анкета путем које се они опредељују за један од понуђених спортова у оквиру овог предмета. Што се тиче препоруке из програма која наставнике обавезује да кроз анкету ученицима понуде два индивидуална и два колективна спорта од којих један бирају, она се не поштује у свим школама у којима раде испитивани наставници. Према добијеним подацима, посматрано од петог до осмог разреда, велики проценат школа (43,14%) ученицима уопште не пружа могућност да изаберу индивидуални спорт у оквиру обавезно-изборног предмета. Ситуација са понуђеним колективним спортовима је сасвим другачија. Највећи проценат школа (49,02%) у понуђеној анкети нуди као могућност ученицима да изаберу један од четири колективна спорта, а око једне петине школа (19,61%) нуди два или три колективна спорта. Оно што се може закључити на основу добијених података јесте да наставници кроз наставу овог предмета делимично запостављају индивидуалне спортове (гимнастику, атлетику, борилачке спортови) у односу на оне колективне, иако је општепознато да бављење базичним спортовима има веома позитиван утицај на пра-

вилан раст и развој деце овог узраста. Тренутно стање у нашој земљи, у којој се недовољно улаже у организовање и популаризацију индивидуалних спортова, као и неадекватни материјални услови за спровођење наставе физичког васпитања и предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* (недостатак терена, сала, справа и реквизита и др.) у великом броју школа јесу само неки од разлога за овакву ситуацију.

Даљом анализом добијених одговора, према 76,1% наставника, видимо да ученицима у њиховим школама није понуђено да бирају неке нове спортове који нису у оквиру програма предмета *Физичко васпитање*. Неки нови избор спортова у односу на програм предмета *Физичко васпитање* понудио је веома мали број школа, и то су углавном оне школе које имају одговарајуће просторне и материјалне могућности. Оно што додатно забрињава јесте податак да је само 13,73% школа из нашег узорка понудило пливање као изборни спорт. Ако се узме у обзир да се ради о Београду, где има могућности за реализацију пливања као изборног спорта, као и корисност пливања у развоју деце, број школа које су понудиле пливање као изборни спорт поражавајуће је мали. Од осталих спортова 9,8% школа је понудило стони тенис, док су спортови као што су бадминтон, тенис, клизање и слободно пењање понуђени ученицима само у по једној школи. Евидентно је да садржаји који се нуде ученицима у оквиру овог предмета умногоме зависе од услова које има школа и стога најчешће наставници нуде ученицима оне спортове који су већ обрађивани у оквиру два часа физичког васпитања. На основу тога се може поставити питање колико је уопште поштован један од примарних задатака овог предмета, а то је могућност избора различитих спортова ученика према њиховим интересовањима. Уколико се кроз овај предмет усавршавају углавном они спортови који се већ обрађују у оквиру наставе физичког васпитања и ако су то, као што је у већини школа случај, углавном колективни

спортови, онда се може приметити да се и поред увођења новог предмета, суштински, у највећем броју школа ништа није променило у односу на период пре реформе, када је у плану постојао предмет Физичко васпитање са три часа недељно. Испуњавање жеља ученика и праћење њихових интересовања у највећем броју случајева наставници нису успели да остваре, па се на тај начин и смисао самог предмета помало изгубио.

Када је упитао организација овог предмета у школама, 74,3% испитиваних наставника нема организационих проблема у реализацији овог изборног предмета. С обзиром на то да се у већини школа реализују они спортови за које углавном постоје услови, логично је да већина наставника и нема проблема у организацији. Њих 25,7% који су навели да имају организационе проблеме у реализацији као најважније наводе велики број ученика на часу у једној сали (рад са два одељења), недостатак потребних просторних услова, као и проблеме организовања заједничке наставе када су оба пола ученика на једном часу, а бирају различите спортове. Анализом ових одговора долази се до кључних проблема који прате организацију наставе овог предмета када наставници не само формално већ и суштински желе да поштују ученичка интересовања. Тако, на пример, када су ученици оба пола на часу (рад са два одељења) и имају различите изборне спортове, веома је тешко организовати наставу у неадекватним просторним условима, па се и квалитет тако организоване наставе доводи у питање.

Одговори наставника који се односе на спортове које ученици бирају према интересовањима дају следећу слику. Уколико наставници на часовима не деле ученике по полу, сви ученици најчешће бирају кошарку и одбојку, а када се избор спорта врши посебно према полу, у највећем броју школа ученице се опредељују за одбојку, затим у нешто мањем броју за кошарку, док се ученици опредељују углавном за фуд-

бал, а у нешто мањем броју школа и за кошарку. С обзиром на то да наставници физичког васпитања нуде садржаје који су у складу са условима које има школа – а то су колективни спортови који се већ обрађују у оквиру наставе физичког васпитања – очекивано је и да ученици најчешће бирају одбојку, фудбал и кошарку јер је сужен избор. Да су услови у школама један од најзначајнијих фактора који ограничавају квалитетну реализацију наставе овог предмета, потврђују и одговори наставника на питање „Шта би по Вама требало изменити, допунити како би изборност ученика била задовољена?“, где 20,35% наставника сматра да треба побољшати услове у којима се спроводи настава.

Један мањи број наставника је предложио веома различита решења и идеје које би се могле применити како би се побољшала реализација овог предмета. Тако, на пример, мали проценат наставника (4,4%) сматра да треба направити мање групе ученика на часовима и да треба организовати наставу одвојено за дечаке и девојчице. Затим, док једни (4,4%) сматрају да овај час треба вратити у један предмет, други сматрају да предмет треба реализовати и у млађим разредима. Само мали број испитиваних наставника је предложио идеје које би могле да унапреде наставу, а односе се на већи број спортова који би се понудили ученицима на почетку године, мењање изабраног спорта у сваком разреду и саветодавну улогу наставника физичког васпитања у избору спорта, која би била у складу са афинитетима и способностима ученика. Оваква разноликост одговора показује да, осим предлога који се односи на побољшање услова у којима се спроводи настава, међу наставницима нема јединственог мишљења о начинима који би могли да унапреде наставу овог предмета. Може се претпоставити да већина наставника углавном организује наставу овог предмета у складу са програмом који је дат и са условима у којима раде, и не показује инвентивност нити жељу да се озбиљније посвети остваривању задатака

овог предмета. То потврђује и податак да је око 97% наставника одговорило да углавном успешно остварује постављени циљ и задатке у оквиру овог предмета, а према добијеним подацима већина школа не поштује препоруке које се тичу могућности избора различитих спортова према ученичким интересовањима, што је један од примарних задатака предмета. Спорт који ће ученик изабрати не зависи само од интересовања ученика него и од ангажованости, воље и инвентивности наставника физичког васпитања, што у великом броју школа недостаје. Испитивани наставници физичког васпитања нису у довољној мери ангажовани у унапређивању реализације овог предмета, о чему говори и податак да тек око половине њих сматра да су неопходни обавезни семинари стручног усавршавања који би били усмерени ка новим спортовима, док су неки ближи ставу да то треба буду изборни програми.

Остала питања на која су наставници одговарали односила су се на мишљења наставника о томе колико су ученици дисциплиновани на часовима предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти*, колико су мотивисани за рад у оквиру овог предмета и какав је њихов став према предмету. Према добијеним одговорима наставника око 95% њих је задовољно дисциплином ученика на часовима овог предмета и сматра да ученици имају позитиван став према предмету, као и да су мотивисани за рад у току наставе. Што се тиче евиденције ученика, 98% наставника води евиденцију о присуствовању часовима, а када је у питању оцењивање и вредновање ученика око 75% наставника се придржава упутстава у програму, па вреднује достигнути ниво самосталности моторних знања, умења и навика (у складу са индивидуалним могућностима ученика), те њихов однос према раду. Када су у питању сегменти рада као што су евиденција, праћење и вредновање ученика на часовима овог предмета, може се закључити да је одговорност наставника физичког васпитања на завидном нивоу.

## Закључак

Увођење предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* у план за основну школу може се посматрати и као одговор на потребу деце за самоактуелизацијом, за физичком активношћу која афирмише појединца, а треба да задовољи индивидуалне потребе ученика, његову радозналост и жељу за достигнућима у изабраном спорту. Различита реализација овог предмета по питању организације и квалитета наставе определила је и циљ овог рада, који је био да се на основу мишљења наставника физичког васпитања сагледају ефекти примене обавезно-изборног предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* у основним школама у Београду. Сprovedено истраживање омогућује извођење одређених закључака.

Предмет *Физичко васпитање – изабрани спорти* реализује се од петог до осмог разреда, а укидање предметне наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе посредно је довело до тога да се ни предмет *Физичко васпитање – изабрани спорти* не реализује од четвртог разреда, иако то програм предвиђа. Присутно је поштовање спровођења анкета међу ученицима, путем којих се они опредељују за један од попуњених спортова у оквиру овог предмета. Наставници кроз наставу овог предмета делимично запостављају индивидуалне у односу на колективне спортове, што је последица неадекватних материјалних услова за спровођење наставе физичког васпитања и предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* у великом броју школа. Мали је број школа у којима ученици имају могућност да бирају нове спортове који већ нису садржај програма предмета *Физичко васпитање*, чиме се доводи у питање слободан избор спорта према интересовањима ученика. Најчешћи организациони проблеми у реализацији предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* уочени од стране наставника односе се на недостатак потребних просторних услова, недовољан број

часова, као и проблем организовања заједничке наставе када су оба пола ученика на једном часу, а изабрали су различите спортове. Наставници физичког васпитања, ограничени условима које имају у школи, не показују инвентивност ни жељу да се озбиљније посвете остваривању задатака овог предмета. Побољшање услова у школама за реализацију овог предмета, повећање броја часова, формирање мањих група ученика на часовима, одвојена настава за девојчице и дечаке – то су неке од могућности које су, према мишљењу наставника физичког васпитања, неопходне у циљу унапређења наставе овог предмета. Наставници су углавном задовољни дисциплином, позитивним ставом и мотивисаношћу ученика током наставе предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти*. Код половине испитиваних наставника уочена је потреба за семинарима стручног усавршавања усмерених ка новим спортовима, кроз обавезни и изборни програм.

Поглед на обавезни предмет *Физичко васпитање – изабрани спорти* из угла наставника физичког васпитања као креатора образовног процеса треба да буде употпуњен ученичким доживљајем овог предмета, како би се дефинисали правци развоја и евентуалног унапређења саме организације и реализације изабраног спорта у школама.

Уколико се у будућности не изнађу решења за унапређење квалитета услова за реализацију предмета *Физичко васпитање – изабрани спорти* у свим школама, а која би омогућила да се у одређеном степену поштују интересовања ученика за одређене спортове, да се побољшају услови у којима се реализује настава и повећа недељни фонд часова, било би ефикасније *Физичко васпитање – изабрани спорти* вратити у оквире предмета Физичко васпитање као трећи час.

## Литература

- Ђорђевић, В. (2010). Педагошки потенцијал такмичења у настави физичког васпитања. *Педагошка стварност*, LVI, 1–2, 59–67.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 72, Београд.
- Млинаревић, В. (2004). Стилски слободног времена средњошколаца Славоније и Барање. *Педагошка стварност*, 2, 241–255.
- *Правци развоја образовања и васпитања у Републици Србији* (2007). Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.
- *Програм физичког васпитања за основне школе* (2004). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 10, Београд.
- *Програм физичког васпитања за основне школе* (2006). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, Београд.
- *Програм физичког васпитања за основне школе* (2007). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, Београд.

- Програма физичког васпитања за основне школе (2008). Службени гласник РС – Просветни гласник, 5, Београд.
- Родић, Н. (2005). Реформа наставног програма физичког васпитања у основној школи. У: Е. Каменов (прир.), *Реформа школског система у условима транзиције – Резултати компаративних и праксеолошких истраживања* (169–184). Нови Сад – Сомбор: Филозофски и Природно-математички факултет – Учитељски факултет.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40, 5–28.

### Summary

*Physical education as an important component of quality education and pedagogical work should contribute to realisation of complete intellectual, emotional, social, and moral and physical education of each child and student in accordance with his/her age, developmental needs and interests. Introducing the subject Physical Education – the chosen subject into the curriculum, can be observed as a reply on the need of children for self-actualisation and physical activities which affirm an individual. Different realisation of this subject, according to organisation and teaching quality, determined the aim of his paper which was, according to the opinion of teachers of Physical education to observe effects of application of compulsory-optional subject Physical Education in primary schools in Belgrade. The research included 113 teachers of physical education from 51 schools from the central area of Belgrade. Given results show that teachers through teaching of this subject partially neglect individual sports in comparison to the collective ones. There is a small number of school in which students can choose new sports, which are not included in the subject Physical Education, and free choice of sport, according to interests of students, is in question. The most frequent organisational problems in realisation of the subject Physical Education – the chosen sport, are observed by the teachers and they refer to insufficient areas and rooms and the problem of organising mutual classes when both boys and girls are present and when they participate in different sports. Teachers of Physical Education are mostly satisfied with discipline, positive attitude and motivation of students during classes Physical Education – chosen sport, but they are blocked by conditions they have at school, and they do not show inventiveness, nor desire to improve teaching seriously. In the future, if we do not find solutions for improvement quality for realisation the subject Physical Education – optional subject in all schools – which would enable in certain extent to obey interests of students for certain sports, to improve conditions in which teaching is realised and to enlarge the week number of classes – it would be more efficient that Physical Education- chosen sport would be returned in the frames of the subject Physical Education as the third class.*

**Key words:** *physical education, chosen sport, teachers of physical education, effects of chosen classes.*



**Маја Игњачевић<sup>1</sup>**

Учитељски факултет, Београд

Оригинални  
научни рад

## Ушницај референци из њоуларне културе на учење и разумевање у насрави музичке културе



**Резиме:** Циљ овој истраживања био је да се испита у којој мери реферирање на њомове и феномене из масовне културе у насрави њовећава мотивисаност, њажњу и ангажман ученика гимназије, који би водили ка бољем разумевању одређених њомова у насрави музичке културе. У истраживању је примењен експеримент са респондом и респондом на узорку од укупно 54 ученика у два одељења другој разреду Прве београдске гимназије. Анализа добијених њодања њоказала је да њостоји статистички значајна разлика између испитаника двеју група како у укупном њосићу на респонду, њако и у одговорима на неколико њићања – веће њосићу њоказали су испитаници експерименталне у односу на контролну групу. Такође, утврђено је њосићање статистички значајне разлике у задовољству одржаним часом у користи експерименталне групе, ње је закључено да њреба насравити са истраживањима о ефектима оваквој начина рада, са циљем да се објасни насравни процес и унапреди ученичка мотивација.

**Кључне речи:** методика њићеј музичкој образовања, ученичка мотивација, музичка култура, њоуларна култура.

### Увод

Питање ученичке мотивације је једна од најчешће разматраних тема у педагогији. У бројним поређењима између традиционалног и иновационог приступа, као два правца која су се у педагогији искристалисала (Степановна, 2006), мотивација ученика заузима значајно место и један је од кључних аргумената који иде у прилог иновационом приступу. Међутим, уколико се наставник већ одлучи за активно учење, у сми-

слу одабраних метода које користи, поставља се питање значаја одабира садржаја које ће кроз ове методе ученицима представити. Дискусија се издваја као једна од кључних техника активног учења, међутим, остаје питање на који начин мотивисати ученике да уопште узму учешће у њој.

Један од основних наставних принципа, према Баковљевићу (1998), јесте принцип поступности и систематичности, који подразумева крепање од познатог ка непознатом у настави. Овај

<sup>1</sup> maja.ignjacevic@gmail.com

принцип може бити схваћен на неколико начина:

1. као надовезивање на претходно савладано градиво из конкретног наставног предмета;
2. као надовезивање на знања које ученици поседују из области различитих наставних предмета (у складу са тенденцијом интердисциплинарности, веома распрострањеном у модерној педагогији);
3. као надовезивање на различита, па и општа знања и искуства која ученик поседује, стечена ван школе.

Осим првог наведеног поимања принципа, који од наставника захтева само компетенције унутар предмета који предаје, друга два пред њега стављају знатно веће захтеве.

Друго наведено схватање принципа поступности пред наставника ставља захтев да савлада знања из других, сродних наставних области. Уколико се ради о професору музичке културе, коме ће у овом раду бити посвећена пажња, минимум његовог ангажмана би подразумевао савладавање знања из области осталих уметности – ликовне (сликарства, вајарства и архитектуре) и књижевности, као и историје, док би додатно корисна могла бити и знања из социологије, психологије, филозофије, верске наставе, грађанског образовања итд. Овај приступ подржава и Министарство просвете, науке и технолошког развоја Владе Републике Србије у оквиру програма стручног усавршавања запослених, кроз организацију бројних семинара, који наставницима пружају основна знања из области тимског рада и указују на значај интердисциплинарног приступа, као и могуће модалитете сарадње међу наставницима различитих предмета.

Треће наведено поимање у себи садржи претпоставку првих двају претходно елаборираних, али их додатно проширује на знања и иску-

ства ученика која нису стечена у школској групи. Међутим, да бисмо наставу усмерили у овом правцу, морамо најпре добити неке важне одговоре – која су то општа знања која ученик двадесет првог века поседује, који су начини да се она идентификују и који су начини да се наставници информишу у тако широко постављеним оквирима. Управо је њихова идентификација и интеграција у садржај часа, уз коришћење свих метода активне наставе, један од начина да се ангажман ученика на часу повећа, а самим тим наставни процес постане ефикаснији.

Наиме, надовезивање на већ акумулирана знања ученика из области конкретног предмета у потенцијалну дискусију укључује само оне ученике који су та знања већ раније стекли и за то били награђени високом оценом. Тако у овом процесу они своја знања развијају и даље продубљују, док су ученици са нижим претходно постигнутим резултатима искључени и демотивисани. Коришћење елемената из градива других предмета укључује оне ученике који су градива дотичних предмета успешно савладали, док они са лошијим резултатима поново бивају искључени. Међутим, укључивањем референци из општег знања сви ученици, без обзира на њихова дотадашња постигнућа у школи, равноправно бивају мотивисани и добијају прилику да се ангажују на часу и стекну нова знања.

Трагајући за одговором на питање која су то општа знања и искуства већине ученика, морамо се осврнути на трансформацију у фонду онога што је општепознато просечном ученику двадесет првог века. Огромне промене које су преобликовале глобално друштво током протеклих неколико деценија, а укључују страховит напредак технологије, повећање доступности информација, повећање улоге медија, комбиноване са локалним друштвеним околностима – променом система вредности, транзицијом итд. – обликују сваког појединца, па и ученике са којима радимо. У таквим, новим околности-

ма, управо се масовна, популарна култура диференцирала као заједничка база појмова који су већини ученика добро познати.

У нашем истраживању желели смо да проверимо у којој мери позивање на појмове и феномене из масовне културе повећава мотивисаност, пажњу и ангажман ученика гимназије, водећи ка бољем разумевању одређених појмова у настави музичке културе.

## Методологија

Истраживање је засновано на компаративној евалуацији два начина обраде одређених музичких појмова извођењем огледних часова у два одељења Прве београдске гимназије. Истраживање је у оба одељења подразумевало исте фазе:

- претестирање знања и разумевања одређених, одабраних појмова;
- одржавање огледног часа, на коме се обрађују/утврђују одабрани појмови;
- ретестирање знања и разумевања истих појмова.

У оба разреда одржани су часови на којима се сумирају знања везана за одабране појмове – карактер музичког дела и музичке елементе који својим садејством креирају карактер (динамика, темпо, извођачки састав итд.), музичке стилове, чиниоце који утичу на њихово формирање и смењивање. Знања из области музичких елемената стичу се још у основној школи, док су знања везана за стил у уметности и музици систематизована у првом разреду гимназије, иако су се ученици још раније (а и на другим предметима) сретали са овим појмом.

Оба часа била су базирана на дискусији као техници, са намером да се обезбеди активно учешће ученика.

Једину разлику у ова два часа представљао је приступ примењен на огледним часовима. На-

име, први приступ, примењен у одељењу које смо назвали контролном групом, подразумева коришћење појмова и термина из класичне музике, као и појмова из градива других школских предмета, као што су књижевност, историја, ликовна уметност, итд. Други приступ, примењен у одељењу које смо назвали експерименталном групом, служи се терминима и примерима из масовне, популарне културе (социјалне мреже, филм, сленг, бројни музички примери из домена различитих жанрова популарне музике итд.).

Пре и после сваког од два часа у оба разреда обављено је тестирање знања и разумевања појмова који су на часовима били обрађивани, а потом су добијени резултати обрађени и употребљени. Тестови су идентични, с том разликом што је ретест укључивао и питање којим се испитују ставови ученика о одржаном огледном часу.

## Узорак

Истраживање је спроведено у два разреда друге године природног смера у Првој београдској гимназији (укупно 54 ученика). Као што је то у средњим школама у Србији уобичајено, ученици потичу из различитих основних школа и социо-културних средина и самим тим су им различити и нивои предзнања.

Следе подаци о структури узорка према групи и полу.

Табела 1: Структура узорка према групи

	Фреквенција	Процент
Контролна	25	46,3
Експериментална	29	53,7
Тотал	54	100,0

Табела 2: Структура узорка према полу

	Фреквенција	Процент
Мушки пол	24	44,4
Женски пол	30	55,6
Тотал	54	100,0

### Ток и услови испитивања

Ученицима оба разреда на првом часу подељени су тестови којима се испитује њихово знање везано за основне музичке елементе, као и за област музичког стила (мелодија, ритам, динамика, извођачки састав – њихове одлике и улога у обликовању карактера дела; хомофонија и полифонија; стил у музици и начин његовог формирања; трајање одређених епоха и фреквенција њиховог смењивања; класицизам, романтизам и националне школе, репрезентативни жанрови итд.). Потом су наредне недеље одржани огледни часови, на којима се наведени појмови обрађују, односно утврђују, те је након одржаних часова обављено ретестирање знања. Укупно, сваком разреду посвећена су по три школска часа – дакле, укупно њих шест.

Дотичне теме одабрали смо сматрајући да су у питању веома важни појмови, које ученици не разумеју и не познају у довољној мери (како се у пракси аутора овог рада испоставило).

На првом часу, у контролној групи, надовезивали смо се искључиво на знања стечена у школској клупи из различитих наставних области, док смо на другом, у експерименталној групи, користили разноврсне појмове и феномене из домена популарне културе као средство за представљање и појашњење одабраних појмова. Оба часа укључивала су интерактиван приступ и била базирана на дискусији као техници.

На првом часу, у контролној групи, изненадила нас је велика заинтересованост и ангажо-

ваност ученика, а било је приметно да су ученици били ненавикнути на интерактиван приступ, константни дијалог, размену мишљења, као и на захтеве за аргументовањем личних ставова. Они су са великим ентузијазмом прихватили овај начин рада, иако су садржаји које смо користили били искључиво они са којима су се раније срели на неком од школских часова.

Међутим, током другог часа, у експерименталној групи, већ након референце на први појам из масовне културе – фејсбук – учешће ученика у часу је нагло скочило, они су се радо укључивали у дискусију, износили своје ставове, а динамика самог часа била је на знатно вишем нивоу него на часу са контролном групом. Ученици су током часа усмено изражавали своје задовољство примењеним приступом.

Након одржаних часова, ученицима су подељени идентични тестови као протекле недеље, уз додатак (питања о утиску везаном уз час), које су потом попунили.

Тестове смо потом прегледали и сваки од одговора оценили. Једноставнија питања су оцењивана поенима на скали: 0 за потпуно нетачан одговор, 1 за делимично тачан/детаљан одговор и 2 за тачан/детаљан одговор, док су два комплекснија питања оцењивана на скали од 0 до 4. Такође, питање о утиску са часа смо скалирали оценама од 0 до 4, али ово питање није улазило у укупан резултат на тесту, те је тако максималан резултат био 24 поена.

### Резултати и интерпретација

Израженост основних варијабли истраживања

Прво тестирање, одржано пре огледних часова, дало је различите резултате и указало на различит ниво знања у два разреда. Наиме, у контролној групи је већ иницијалан просечан резултат по ученику био нижи него у експерименталној – 8,24 поена по ученику (односно

Табела 3: Найредак конйролне групе на грујом у односу на йрви час

	AS	%	N	SD	T	df	p
Pair 1 укупно/ први час	8,24	34.3	25	3,767	-5,007	24	<b>.000</b>
укупно/ други час	13,56	56.5	25	4,866			

Табела 4: Найредак експерименталне групе на грујом у односу на йрви час

	AS	%	N	SD	T	Df	p
Pair 1 укупно/ први час	9,39	39.1	28	3,521			
укупно/ други час	16,64	69.3	28	4,218	-10,402	27	<b>.000</b>

34,3% од максималног учинка), за разлику од експерименталне групе, где је просечан резултат био 9,39 поена (односно 39,1% од максималног резултата).

Након одржаних часова, у контролној групи просечан резултат скочио је на 13,56 поена по ученику, односно 56,5% од максималног резултата (што је увећање од 22,2% у односу на ситуацију пре одржаног часа), док је у експерименталној групи просечни резултат скочио на 16,64 поена, односно 69,3% од максималног резултата (што је увећање од 30,2% у односу на ситуацију пре одржаног часа). Ових 8% разлике у повећању успешности у експерименталној групи се чине још већим када истакнемо да резултат на ретесту у експерименталној групи – чак 69,3% од максималног резултата – представља више од две трећине максималног резултата, док резултат у контролној групи тек прелази половину максималног резултата – 56,5%.

### Резултати по питањима

Када се анализира промена резултата по питањима на претесту и ретесту, у оквиру контролне групе примећујемо да је у оквиру сваког питања остварен напредак, и то од минималних

0,04 поена до нешто више од једног поена (1,04). Примећујемо да је напредак нешто виши на половини (пет од десет) питања (0,76–1,04 поена напретка), док је мањи напредак видљив у преосталих пет питања (0,04–0,24).

У оквиру експерименталне групе такође је остварен напредак у свим питањима, од минималних 0,03 до максималних 1,82. Запажамо да је максималан напредак за чак 0,78 поена већи него у контролној групи. Такође, нешто већи напредак је постигнут на шест питања (0,86–1,82), од чега на чак три питања он прелази разлику за цео поен, а мањи на четири питања (0,03–0,32).

Када упоредимо резултате двају разреда након одржаних часова, примећујемо да је просечан резултат за питања 5 и 9 незнатно виши код контролне групе (за 0,02 и 0,12 поена), док су резултати свих осталих питања виши код експерименталне, а разлика се креће од 0,02 до 1,17 поена.

Анализа добијених података (Табела 5) показала је да постоји статистички значајна разлика између испитаника експерименталне и контролне групе у укупном постигнућу на ретесту, као и на питањима број 8 и 10. Наиме, веће постигнуће показују испитаници експерименталне у односу на контролну групу.

Табела 5: Упоредни резултати двају група – појединачна питања и укупан резултат

Број питања	Максимални могући резултат	Контролна							Експериментална							%	p
		Просечни резултат пре часа	Просечни резултат после часа	Разлика у резултату пре и после часа	%	p	Просечни резултат пре часа	Просечни резултат после часа	Разлика у резултату пре и после часа	%							
1	2	1,28	64	1,48	74	0,2	10	p> .05	1,25	62,5	1,43	71,5	0,18	9	p> .05		
2	2	,32	16	1,08	54	0,76	38	p< .05	,54	27	1,32	66	0,78	39	p< .05		
3	2	1,60	80	1,68	84	0,8	4	p> .05	1,43	71,5	1,75	87,5	0,32	16	p> .05		
4	2	,24	12	1,16	57,9	45,9	0	p< .05	,43	21,5	1,29	64,5	0,86	43	p< .05		
5	2	1,00	50	1,12	56	0,12	6	p> .05	1,04	52	1,07	53,5	0,03	1,5	p> .05		
6	2	,20	10	1,20	60	1,00	50	p< .05	,18	9	1,36	68	1,18	59	p< .05		
7	4	,92	23	1,96	49	1,04	16	p< .05	1,25	31,2	2,43	60,7	1,18	29,5	p< .05		
8	4	,48	12	1,40	35	0,92	23	p< .05	,71	17,7	2,54	63,5	1,83	45,8	p< .05		
9	2	1,56	78	1,80	90	0,24	12	p> .05	1,61	80,5	1,61	80,5	0	0	p> .05		
10	2	,64	32	,68	34	0,04	2	p> .05	,96	48	1,86	84	0,9	36	p< .05		
Укупан резултат	24	8,24	34,3	13,56	56,5	5,3	22,2	p< .05	9,39	39,1	16,64	69,3	7,25	30,2	p< .05		

Табела 6: Разлика експерименталне и контролне групе на поштинуту на осмом питању (група час)

	Група	AS	SD	T	df	значајност
8. питање/ други час	Контролна	1,40	1,47	-2,93	51	.005
	Експериментална	2,54	1,34			

Табела 7: Разлика експерименталне и контролне групе на поштинуту на десетом питању (група час)

	Група	AS	SD	T	df	значајност
10. питање/ други час	Контролна	,68	,852	-6,38	51	.000
	Експериментална	1,86	,448			

Табела 8: Разлика експерименталне и контролне групе у укупном постојању (група час)

	Група	AS	SD	T	df	значајност
укупно/ други час	Контролна	13,5	4,86	-2,47	51	.017
	Експериментална	16,6	4,21			

### Разлика експерименталне и контролне групе у односу на утисак о часу

Завршним питањем на ретесту испитаници смо ставове ученика о огледном часу. У контролној групи, просечан резултат је 1,84, а у експерименталној чак 3,07.

Табела 9: Разлика експерименталне и контролне групе у односу на утисак о часу

	Група	AS	SD	T	df	значајност
Утисак о часу	Контролна	2,09	1,23	-3,19	48	,002
	Експериментална	3,07	,940			

Истраживање показује постојање статистички значајне разлике у задовољству одржаним часом између експерименталне и контролне групе – ученици из експерименталне групе задовољнији су часом у односу на ученике контролне групе.

### Разлике полова у односу на утисак о часу

Истраживање показује да на укупном узорку постоји статистички значајна разлика међу половима када је реч о утиску о часу – бољи утисак о часу имају испитаници женског пола.

Табела 10: Пол испитаника и утисак о часу (сви испитаници)

	Пол	AS	SD	T	df	значајност
Утисак о часу	Мушки	2,24	1,30	-2,13	48	.038
	Женски	2,93	,998			

Међутим, када се анализирају резултате у свакој од група понаособ, уочљиво је да је ситуација различита. Док код контролне групе не постоји статистички значајна разлика када је реч о утиску са часа, она у експерименталној групи постоји – девојчице су показале веће задовољство одржаним часом од дечака.

Табела 11: Пол испитаника и утисак о часу (контролна група)

	Пол	AS	SD	T	df	значајност
Утисак о часу	Мушки	1,80	1,39	-1,01	20	.323
	Женски	2,33	1,07			

Табела 12: Пол испитаника и утисак о часу (експериментална група)

	Пол	AS	SD	T	df	значајност
Утисак о часу	Мушки	2,64	1,12	-2,089	26	.047
	Женски	3,35	,702			

### Пол и постојање

Када је реч о узрочној вези између постигнућа на тестовима и полу, показало се да она не постоји, како на претесту, тако и на ретесту, у укупном узорку, нити у свакој од група.

Табела 13: Разлике у постојању у односу на пол испитаника (сви испитаници)

	Пол	AS	SD	T	df	значајност
укупно/ први час	Мушки	7,96	3,00	-1,58	51	.120
	Женски	9,53	3,98			
укупно/ други час	Мушки	13,8	4,98	-1,80	51	.077
	Женски	16,2	4,38			

### Задовољство часом и успех на решењу

Када је реч о целокупном узорку, утисак о одржаном часу је у статистички значајној позитивној корелацији са постигнућем на 7, 8. и 10. питању, као и са постигнућем на целокупном тесту. Дакле, што је бољи утисак о одржаном часу, већа су постигнућа на поменутих питањима.

Табела 14: Задовољство часом и успех на решењу (целокупан узорак)

	Утисак о часу
1. питање/ други час	Коефицијент корелације -,190
	р ,187
2. питање/ други час	Коефицијент корелације ,081
	р ,577
3. питање/ други час	Коефицијент корелације ,055
	р ,705
4. питање/ други час	Коефицијент корелације ,129
	р ,373
5. питање/ други час	Коефицијент корелације ,014
	р ,925
6. питање/ други час	Коефицијент корелације ,225
	р ,117

7. питање/ други час	Коефицијент корелације ,331(*)
	р ,019
8. питање/ други час	Коефицијент корелације ,447(**)
	р ,001
9. питање/ други час	Коефицијент корелације ,267
	р ,061
10. пи- тање/ дру- ги час	Коефицијент корелације ,534(**)
	р ,000
укупно/ други час (без пи- тања бр. 11)	Коефицијент корелације ,429(**)
	р ,002

\* Коефицијент корелације на нивоу 0,05

\*\* Коефицијент корелације на нивоу 0,01

### Интерпретација резултата

Полазна хипотеза била је да ће ученичко постигнуће на ретесту бити веће у експерименталној него у контролној групи. Једина разлика између огледних часова била је у садржајима који су коришћени као референце, док је начин рада (активни приступ са дискусијом као методом) био идентичан. Добијени резултати су потврдили постављену тезу да овакав приступ повећава мотивацију за учешће на часу, а тиме и ефикасност наставног процеса.

Током спровођења истраживања изненадила нас је висока мотивација за учешће у часу у контролној групи, јер се испоставило да је и без референци из популарне културе сама концепција часа где су ученици у огромној мери укључени у ток часа представљала велико освежење за њих, што се потом одразило и у резултатима



– ученици из контролне групе су постигли велики напредак у ретесту у односу на претест (скок на просечних 13,56 поена по ученику са првобитних 8,24 поена). Међутим, чињеница је и да су ученици из експерименталне групе постигли још већи напредак на ретесту (са 9,39 на 16,64 поена), а анализа података показала је постојање статистички значајне разлике између испитаника двеју група у корист експерименталне групе у укупном постигнућу на тесту и на питањима број 8 и 10. Боље резултате у експерименталној него у контролној групи добили смо и у одговорима на сва остала питања, изузев питања број 5 и 9.

Када је реч о утисцима ученика о одржаним часовима донекле изненађује резултат контролне групе који износи тек 1,84 од укупно 4 поена (46% од максималног резултата) и упркос чињеници да су ученици у великој мери били укључени у час и показали велики напредак на ретесту. Са друге стране, охрабрује знатно виша оцена у експерименталној групи од 3,07 поена (76,75% од максималног резултата). Ова разлика се у анализи показала као статистички значајна. Анализа је потврдила и постојање статистички значајне корелације између задовољства часом и постигнућа (на целокупном узорку, као и питањима 7, 8 и 10).

Резултате који на укупном узорку и у експерименталној групи показују статистички значајну разлику у утиску о часу, где су испитаници женског пола задовољнији часом од оних мушког пола треба искористити као полазну тачку за даља истраживања у овом правцу – проверити да ли овакав начин рада у већој мери погодује женском него мушком полу, или одабране референце из популарне културе нису у довољној мери кореспондирала са интересовањима мушког дела испитаника (требало је у већој мери укључити теме попут, на пример, спорта).

Ипак, иако су показали мање задовољство одржаним часовима, та чињеница се код припадника мушког пола није одразила на резулта-

те тестирања. Наиме, када је реч о узрочној вези између постигнућа на тестовима и полу, показало се да она не постоји, како на претесту, тако и на ретесту, у укупном узорку, нити у свакој од група.

## Закључак

Иако добијени резултати потврђују постављену тезу да укључивање референци из популарне културе повећава мотивацију за учешће на часу, а тиме и ефикасност наставног процеса, треба напоменути да је у огледном часу коришћена знатно већа количина референци на феномене популарне културе, него што би то у уобичајеној настави за сваку наставну јединицу понаособ било могуће. Ипак, мишљења смо да чак и минимална примена оваквих референци, посебно на почетку дискусије, може охрабрити ученике да у њој узму учешће.

Још једно од питања које се након оваквог истраживања намеће је питање мотивације наставника и професора да овакав начин рада усвоје и примене. Овде ћемо навести неке од потенцијалних фактора:

- овакав начин рада захтева константну информисаност, која је у данашње доба тешко достижна без високог нивоа информатичке писмености, а који је упитан и било би га значајно проверити одређеним истраживањима;
- генерална мотивација наставника и професора у актуелним условима за рад једна је од тема о којима се у јавности често дискутује, а такође је подложна провери;
- овакав начин рада може бити доживљен као популистички, јер се у њему одступа од академизма и „подилази“ ученицима, те од одређеног броја просветних радника (чак и са високим компетенцијама за обављање свог посла) може бити *a priori* одбачен;

Такође, утврђено је да активан приступ и даље представља освежавајућу новину за ученике, а не уобичајен начин рада. Стога је јасно да у нашем школском систему најпре треба идентификовати начине за мотивисање наставника за усвајање активног приступа, а тек потом приступити даљем подизању свести о значају укључивања садржаја који су младим људима блиски и познати у наставни процес. Од великог значаја

би било и истраживање о коришћењу интернета међу наставницима и његова даља промоција као основног алата у процесу праћења трендова и сазнавања различитих информација из области општег знања. Такође, корисно би било и спровођење истраживања којим би се прецизније идентификовала општа знања која су младима (оба пола) позната и довољно атрактивна да би била укључена у ток часа.

## Литература

- Антонијевић, Р. (2005). Мотивација и сазнање у настави. Настава и васпитање, 4–5.
- Баковљев, М. (1998). Дидактика. Београд: Научна књига
- Баковљев, М. (2003). Основи педагогије. Сомбор: Учитељски факултет, Центар за издавачку делатност.
- Василев С., Ракић Б. (1990). Основи школске педагогије. Лозница: Д. Ђорђевић.
- Јовановић, М. (2009). О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама. Настава и васпитање, 2.
- Поткоњак Н., Шимлеша П. (1989). Педагошка енциклопедија. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радић-Шестић, М., Радовановић, В. (2008). Интернет и средњошколци. Настава и васпитање, 3.
- Сиденко, А. С. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. Настава и васпитање, 2.-
- Антонијевић, Р. (2006). Могућности и претпоставке повезивања знања у настави. Настава и васпитање, 2.
- Станковић, И., Јанковић, А. (2008). Рекламна порука као педагошки проблем. Настава и васпитање, 1.
- Томић, З (2008). Утицај медија и васпитање за дијалог. Настава и васпитање, 4.
- Cooper, V. L. (1982). *Images of American Society in Popular Music, A Guide to Reflective Teaching*. Chicago: Nelson – Hall.
- Thorsteinsson, G., Page, T. (2008). Развој наставног програма за унапређивање креативности у образовању. Настава и васпитање, 2.

## Summary

*The aim of this paper was to research in which extent referring to terms and phenomena from mass culture in teaching improves motivation, attention to engagement of high school students which would lead to better understanding of some terms in teaching Music Culture. In the research, we applied the experiment with pre-test and re-test at the sample of 54 students in the two classes of the second grade of the First Belgrade High School. The analysis of the given data show that there is statistically important difference between the interviewees of the two groups as well as in the whole achievement in the retest, as well as replies to some questions – better achievement was shown by interviewees of the experimental group in comparison to the control group. Also, it was determined that there is statistically important difference in satisfaction with the performed class in advance of the experimental group, so it was concluded that research should be continued with the research about the effects of this type of work with the aim of improving the teach process and to improve students' motivation.*

**Key words:** methodology of general musical education, students' motivation, Music culture, popular culture.

мр Јелена Брајовић<sup>1</sup>  
Филолошки факултет, Београд

Оригинални  
научни рад

## Уџбеник *Quoi de neuf?*, савремени француски уџбеници и „иџедајоџија џројекџа“



**Резиме:** Овај рад има за циљ да џредсџави најновији уџбеник француској језика као сџраној који су џисали домаћи ауџори, као и да га уџореди са савременим француским уџбеницима намењеним средњем и вишем нивоу језичке комџеџенције ученика. У уџбенику *Quoi de neuf?* уочавају се одлике комуникаџивној џрисџуџа на сџави сџраној језика, али и џехника џројекџа, карактеристична за француске уџбенике који се џозивају на акџуелни акџиони џрисџуџ. Ова џехника, коју француски дидакџичари смаџрају веома џодсџицајном, доџриноси развијању и оџиџиџих и језичко-комуникаџивних комџеџенција ученика. Систеმაџизацијом њених варијанџи у џосмаџраном уџбенику, указујемо и на разлику између сложене задџика (џројекџа) и једносџавној (комуникаџивној) задџика, на џоџреду развијања одџварајућих сџраџеџија, као и на џожељну динамику и инџеракџије које џосџуџак џројекџа џодсџиче.

**Кључне речи:** француски као сџрани језик, савремени уџбеници, комуникаџивни џрисџуџ, акџиони џрисџуџ, џројекџа.

Гимназијалци виџих разреда у школској 2012/2013. години француски као први страни језик могу да уче и по првом домаћем уџбенику домаћих ауџора у 21. веку – *Quoi de neuf?: француски језик за 3. разред џмназије* (Бошковић Клос, Деспотовић Ђурчић, Јовановић, 2012). За разлику од савремених уџбеника француских ауџора, који се позивају на акџиони приступ и *Заједнички евроџски референџни оквир за језике* (ЗЕРОЈ, 2001), у нашем најновијем уџбенику првенствено се уочава комуникаџивни приступ настави страног језика. У дидакџичку апарату-

ру уврџен је, међутим, и поступак пројекта, карактеристичан за акџиону перспективу и за француске уџбенике.

Уџбеник *Quoi de neuf?* намењен је гимназијалцима различитих усмерења (општег, друштвено-језичког и природно-математичког), па самим тим и различитих интересовања и потреба. За овако хетерогену публику ауџорке су изабрале најразноврсније текстове, а грађу поделиле тако да ученици природно-математичког смера обрађују садржаје само прве две рубрике сваке лекџије (*leçon*), док је последња рубрика намењена само ученицима друштвено-

<sup>1</sup> jbrajo@eunet.rs

језичког смера. У истом тому налазе се и радна свеска (заправо, тестови за вредновање способности, уз које нису дата и решења), речник и транскрипција звучних записа са пратећег компакт-диска. Постојање звучног материјала значи да је предвиђено развијање способности разумевања на слух, активности која добија на значају у савременој настави страног језика. Нажалост, уз уџбеник не постоји и приручник за професоре, чији би конкретнији предлози дидактичког поступања са свим врстама докумената били од велике користи нашим наставницима, жељним упућивања у савременије могућности извођења наставе. Нису дата ни решења задатака из уџбеника, чиме су и ученици лишени могућности самонадгледања и аутономног учења, неизоставних елемената савремене наставе/учења страног језика и француских уџбеника још од комуникативног приступа, па и раније.

Уџбеник је рађен „на основу плана и програма Министарства просвете, уз поштовање Стандарда о квалитету уџбеника, с циљем да усвајањем паралелно све три компоненте комуникативне функције – језичке, социolingвистичке и прагматичне, ученици систематски и системски напредују“ (Бошковић Клос и др., 2012: 3). Препознатљиви елементи комуникативног приступа су спирална прогресија, приоритет дат „употреби у говорној ситуацији“ (Бошковић Клос и др., 2012: 3), односно комуникацији на француском језику, развијање језичко-комуникативних компетенција: разумевање прочитаног текста, разумевање на слух, усмено и писмено изражавање, усмена интеракција. Шеста активност коју ЗЕРОЈ предвиђа – медијација (преиначавање форме исказа, док се смисао изворника чува) – заступљена је путем активности резимирања, али не и превођења. Превођење је једина способност која се одговарајућим активностима у уџбенику не развија, чак ни код ученика друштвено-језичког смера, иако савремени дидактичари, попут Кристијана Пирена, указују

на неопходност укључивања активности превођења у друштвене пројекте ученика, будући да је објављивање преведених књижевних дела већ одавно веома значајна активност у издавачкој делатности (Puren, 2012: 10).

Не помињу се ни стратегије као саставни део опште компетенције ученика и језичко-комуникативног модела по ЗЕРОЈ-у. Стратегијска компетенција се, ипак, имплицитно развија употребом појединих налога (*relevez, soulignez, regardez*), који ученика наводе да користи познате стратегије разумевања, или исказивањем циљева лекције и активности, чиме се развија ученикова свест о томе зашто изводи одређене задатке, а такво „освешћивање“ (*conscientisation*) процеса учења значи да се подстичу метакогнитивне стратегије.

Уџбеник се састоји од осам тематских јединица (*unité*), од којих свака садржи две лекције, а свака лекција по пет рубрика. Као у савременим француским уџбеницима (*Écho 3*, 2008; *Édito B2*, 2006), на уводној страници истакнути су: тема јединице, наслови лекција и предвиђени комуникативни исходи (*exprimer, raconter, rédiger, parler, justifier, argumenter, décrire, débattre*). Ученику је предочено да би на крају јединице требало да буде у стању да у усменој или писменој форми комуницира, да изрази нешто, да исприча, да напише, да опише и слично. Предочавање циљева и „склапање уговора“, којим се обавезују и наставник и ученик, свакако је одлика савремених уџбеника, али у француским издањима која се позивају на акциони приступ циљеви нису само језички и комуникативни, него се ученику даје до знања да, уз језик, треба да научи како да делује, ступа у акцију, решава непредвидљиве проблеме употребом адекватних стратегија у свакодневном и професионалном животу у франкофоној средини. Зато се међу циљевима истакнутим испред сваке јединице у француском уџбенику *Écho 3*, на пример, налазе и они каквих нема у уџбенику *Quoi de neuf?*, као што су: „дело-

вати“, „организовати“, „учествовати“, „оријентисати се“, „користити“, „пронаћи“ и слично (*agir, organiser, participer, s'orienter, utiliser, trouver*).

Хумористичким цртежом, стрипом, фотграфијом, илустрацијом, географском картом на уводној страници тематске јединице богато илустрованог уџбеника *Quoi de neuf?* ученици се мотивишу, сензибилизују на тему, покрећу да говоре. Затим лекција почиње неким усменим или писаним текстом, покретачем активности рецепције. Унутар правилних рубрика постоје и посебне рубрике: „кутак“ посвећен непознатим речима (*Coin lexique*), које се често презентују у оквиру лексичког поља, захваљујући којем ученици обнављају и уче кључне речи везане за одређени појам; затим, рубрика посвећена граматици и рубрика посвећена изражавању (говорни искази потребни за приповедање, описивање итд.), са одговарајућим вежбањима. Постоји још једна нередовна рубрика, општеобразовне функције (*Le savez-vous ?*), „осмишљена као додатак у коме се налазе занимљиве информације, куриозитети (*insolite*), објашњење неког догађаја или феномена из историје, као и кратка биографија неке личности“, као, на пример, Јонескова биографија, објашњење појмова „француска шансона“ или „калиграм“ (Бошковић Клос и др., 2012: 5, 128, 93. и 124).

Француска цивилизација има своје заслужено место у књизи, што се види и у избору савремене музике, шансона и књижевних одломака. Ауторке најновијег домаћег уџбеника су, судећи по избору свих текстова (често преузетих са интернета), водиле рачуна о интересовањима наших ученика. Књижевних текстова, различитих жанрова, врста и епоха, има више него у савременим француским уџбеницима. Праћени су углавном одговарајућим и разноврсним активностима, најчешће везаним за глобално разумевање текста, али и за усмено и писмено изражавање. Уз једну Харпагонову реплику из Молијеровог *Тврдице* од ученика се тражи да пронађе

параметре ситуације исказивања – коме се Харпагон обраћа и са каквом намером (Бошковић Клос и др., 2012: 28), што за драмски (и епистоларни) текст представља смислену активност. У краткој дескриптивној секвенци из Игоовог *Звонара Бојородичине цркве* ученик треба да подвуче дескриптивне елементе (Бошковић Клос и др., 2012: 28), што ће му помоћи да антиципира смисао. Функција дескриптивно-наративног одломка из Балзаковог романа *Чича Горвио* јесте покретање говорне вештине препричавања, док на основу шест кратких реченица из Камијевог *Сџранца* (Бошковић Клос и др., 2012: 28), ученик треба да покаже вештину расветљавања комуникативне ситуације (*ко?, џде?, шџиа?*). Нешто дужи одломак из романа *Да Винчијев код* америчког писца Дена Брауна послужио је као повод за увежбавање способности глобалног разумевања, као и за језичка вежбања, па и за активности усмене и писмене продукције (Бошковић Клос и др., 2012: 32–34).

Сви наведени књижевни текстови чине основне (а не допунске) текстове друге лекције, што ће се поновити и у десетој лекцији (*Vision d'un artiste*), у склопу пете тематске јединице (*L'histoire, des histoires...*), чији је један од циљева оспособити ученика да прича о класичној и савременој уметности. Савремена уметност представљена је Аполинеровом поезијом, калиграмом којем су ауторке уџбеника дале наслов „Портрет“ и којим почиње десета лекција, као и одломком из Јонесковог позоришта апсурда, из драме *Лекција*. Ако бисмо за дидактичку апаратуру предложено уз калиграм могли рећи да доприноси учениковом доживљају оригиналног стваралачког поступка и мотивацији за рад на језику (Бошковић Клос и др., 2012: 124–126), у обради Јонесковог текста (Бошковић Клос и др., 2012: 127–129) видимо првенствено традиционално коришћење литерарног одломка као извора лексике која се жели савладати (у овом случају су то рачунске операције).

Само за ученике општег и друштвено-језичког смера постоји и „књижевни кутак“ (*Coin lecture*), рубрика у којој такође проналазимо различите текстове: одломак из неименоване приче за децу, који треба да покрене говорну вежбу „проширивања теме“, „преношења теме у разред“, кад се тема из текста доводи у везу са непосредним искуством ученика (Бошковић Клос и др., 2012: 58), затим одломак из авантуристичког романа *Пуџ око светиа за осамдесет дана* Жила Верна, праћен и задацима за разумевање текста и говорном вежбом „проширивања теме“ (Бошковић Клос и др., 2012: 176), и кратак одломак из романа *Дама с камелијама* Александра Диме, који ученици треба прво да анализирају, а затим да „поново напишу“ текст (*réécriture*) уносећи своје идеје (Бошковић Клос и др., 2012: 185). У уџбенику су, иначе, често заступљене продуктивне активности које за циљ имају или дописивање текста (Бошковић Клос и др., 2012: 125–126), или писање по моделу (*réécriture*), у шта би се уврстило и писање калиграма (Бошковић Клос и др., 2012:126), или тзв. матрице текста (*matrices de texte*), писање кохерентне секвенце, тачно одређене дужине, са датим вокабуларом и граматичким речима, а понекад и темом (Бошковић Клос и др., 2012: 31). Оваква методичка апаратура указује на утицај лингвистичких теорија из последње четвртине 20. века, нарочито текстуалне лингвистике.

Литерарни одломци, дакле, никада нису дати као „предах“, „пауза“ у раду, или илустрације ради; њихова је функција да покрену разноврсне активности, које, најчешће, својом прикладношћу и обимом не „гуше“ него подстичу „задовољство у тексту“. Мотивацију и уживање у поетском тексту највише подстиче рад на шансонама, све заступљенијим у новијим уџбеницима француског као страног језика (за које се брижно одабирају теме блиске младима, као што су музика, мода, спорт итд.). У француском уџбенику *Écho 3* читав један педагошки пројекат посвећен је писању текста и евентуално музике за шансон, у

а и у овом нашем уџбенику посвећена јој је цела једна рубрика седме лекције (*Tendances*) и мини-пројекат. Пре слушања једне од најпознатијих француских шансона Едите Пјаф *La vie en rose*, уз коју су предвиђене активности разумевања на слух и усмене продукције (Бошковић Клос и др., 2012: 94), ученици су читали информативни текст о филму посвећеном певачици, одговарали на питања у вези са разумевањем текста, говорили о њеном животу и бавили се истраживачким радом у оквиру мини-пројекта, а добили су и сажету информацију из француске културе, везану за француску шансон, занимљиву и битну за ученике општег и друштвено-језичког усмерења (Бошковић Клос и др., 2012: 93).

Уз уџбеник *Quoi de neuf?* ученици певају шансон Едите Пјаф, потом и песму *Je veux*, њене савремене и веома популарне наследнице Заз (Бошковић Клос и др., 2012: 106), и песму коју изводи певач Кристоф Мае (Бошковић Клос и др., 2012: 165), што је одличан начин неговања и подстицања љубави према француском језику и аутентичној француској култури код средњошколске публике.

Иако се по највећем броју одлика овај уџбеник везује за комуникативни приступ, на акциону перспективу, у којој је приоритет дат акцији а не комуникацији, и на савремене француске уџбенике подсећа претпоследња, четврта рубрика сваке лекције (*Coin cinéma, lecture, musique, passe-temps, innovation, humour, projet*) намењена „изучавању културе и цивилизације и мултидисциплинарним пројектима“, „који стављају ученике у максимално активну позицију“ (Бошковић Клос и др., 2012: 3). Савремени француски дидактичари сматрају да педагошки пројекти представљају најбољи начин да се ученици припреме за друштвену акцију (Puren in Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 61), да делују на страном језику-култури, тако што се прво подстичу да делују на страном језику у разреду (Puren, 2006: 7), извршавањем задатака који имају извесна ограни-

чења (*contraintes*), налик проблематичним ситуацијама из свакодневице. У педагошким пројектима постоји договор између наставника и ученика о томе како ће се неки конкретан задатак испунити, а тај договор и сам уџбеник може да подстакне указивањем на *циљеве, ештаје и презентацију завршног задатка*. Ауторке уџбеника *Quoi de neuf?* предвиђају мини-пројекте, али не подстичу систематско развијање метакогнитивних стратегија (планирање, извршење, процена, корекција), које су у педагогији пројекта од изузетне важности. Иако могу бити и индивидуални, боље је осмислити групне пројекте, у којима се развијају усмена интеракција и социо-афективне стратегије. Пројекти постају другачији у односу на једноставне комуникативне задатке и, пре свега, изузетно подстицајни, само ако се изводе кроз три етапе:

- представљање пројекта, то јест разговор о завршном, сложеном задатку, планирање, осмишљавање;
- поступно испуњавање мањих задатака, уз развијање ученикове свести о томе да је свака карика у ланцу битна и да води задатом циљу;
- представљање реализације пројекта, у виду усмене или писмене продукције, подложне евалуацији успешности и евентуалној корекцији.

Јавна презентација резултата и усмена интеракција која настаје после успешног окончања сложеног задатка квалитет је који доноси акциона перспектива и о којем воде рачуна аутори савремених француских уџбеника (*Écho 3*). У колективним или индивидуалним мини-пројектима уџбеника *Quoi de neuf?* не уочавамо потребну дидактичку систематичност, те у овом делу апаратуре препознајемо следеће случајеве:

1) Мини-пројекат се изједначава са истраживачким радом на интернету и обрадом информација, у чему препознајемо прагматичке циљеве. Самоинформисање и информисање

су активности карактеристичне за комуникативни приступ. Оне се, свакако, практикују и у акционом приступу, али у служби акција и интеракција. Пошто су у документима са интернета пронашли тражене информације (на пример, информације о филму посвећеном Едити Пјаф), ученици би требало да их даље искористе за реализацију завршног задатка. Међутим, попуњавање табела, то јест класирање информација (Бошковић Клос и др., 2012: 93) које се у нашем уџбенику тражи у акционој перспективи не може бити сложени, завршни задатак, тј. пројекат.

2) Мини-пројекат се изједначава са комуникативним задатком, као што је, рецимо, креативно-лудичка активност писања калиграма (Бошковић Клос и др., 2012: 126). Ова стваралачка активност могла би да уђе у састав правог пројекта, да су, на пример, радови ученика нашли своје место на школској изложби, после чега би уследио разговор о њима. Креативне активности француски дидактичар Кристијан Пирен назива „школским задацима на текстовима“ (на књижевном тексту као предлошку), које су традиционалне по томе што су усмерене на текст, али које се, у школском оквиру, могу уклопити у педагошки пројекат, као „слабу“ варијанту акционе перспективе (Puren, 2012: 7).

3) Мини-пројекат који обухвата истраживачки рад на интернету, или истраживање других извора информација, и представљање резултата (Бошковић Клос и др., 2012: 23, 118, 149, 175. и 187). У оваквим пројектима нису назначене етапе и ограничења, нема упутстава ни за извођење ни за усмену интеракцију после окончаног задатка. Пројекат понекад и није у непосредној вези са лекцијом, нити су ученици језичко-комуникативним садржајем лекције циљано оспособљавани да га успешно реализују (Бошковић Клос и др., 2012: 23).

4) Мини-пројекти као виртуелни пројекти, са свим потребним елементима. Такав је

један мултидисциплинарни пројекат који подразумева коришћење знања из хемије, биологије, географије и француског језика, као средства комуникације, као и завршни елемент – дебатну (Бошковић Клос и др., 2012: 99), или пројекат који предвиђа да ученици осмисле и направе рекламу, а затим је и одиграју пред разредом (Бошковић Клос и др., 2012: 138).

Пошто смо систематизовали варијанте поступка пројекта у посматраном уџбенику, описаћемо детаљније ову савремену технику, узимајући за пример пројекат образовно-језичке функције – упознавање са француским писцима и увежбавање способности писменог излагања. Реч је о непотпуном пројекту, будући да нису назначене етапе рада, а нема ни упутстава за извођење и за усмену интеракцију после окончаног задатка, али и о пројекту који је претходним садржајем тематске јединице добро припремљен:

*Mini projet – Travail en groupe*

*En groupe de trois ou quatre et à l'aide d'internet, faites une courte présentation des écrivains français suivants : Albert Camus, Victor Hugo, Honoré de Balzac, Jean-Baptiste Molière.* (Бошковић Клос и др., 2012: 31)

Пројекат се налази у другој лекцији (*Délire de lire*) прве тематске јединице (*Coup de coeur*), у оквиру рубрика које су намењене свим гимназијским смеровима. Комуникативни циљ лекције је изражавање читалачког укуса и препричавање романа (Бошковић Клос и др., 2012: 6). У ту сврху, предвиђене су следеће активности:

– комуникативни задаци усмене и писмене рецепције, предложени уз усмену интеракцију између двојице изворних говорника и одломке из књижевних дела (*L'Avare, Notre-Dame de Paris, Le Père Goriot, L'Étranger, Le Code de Vinci*): затворена и отворена питања, уочавање и објашњавање параметара везаних за ситуацију исказивања и комуникативну ситуацију, елемена-

та дескриптивног текста, и слично (Бошковић Клос и др., 2012: 25–28);

– комуникативни задаци усмене и писмене продукције: анализа одломака, писање резимеа и стваралачка активност – вођени састав, са ограничењима у виду тачно одређеног броја речи, задате теме, и имплицитним налогом да се употребе елементи дескрипције (Бошковић Клос и др., 2012: 31):

*À vos stylos!*

*Vous êtes un écrivain connu. Vous êtes juste en train de rédiger une scène romantique de votre prochain roman et vous êtes extrêmement motivé par les conditions. Décrivez le coup de foudre qui s'est produit entre vos deux personnages principaux.*

*Que s'est-il passé ? L'écrivain va délivrer le secret...*

*(Entre 120 et 160 mots).*

– лексичка вежбања, са лексиком везаном уз књигу и читање;

– граматичка вежбања, уз објашњења везана за употребу прошлих глаголских времена; скренута је пажња на везу глаголских времена и текстуралних типова, на потребу да се знање из граматике стави у службу значења и разумевања текста (Бошковић Клос и др., 2012: 29–30):

*Faites attention!*

*On utilise le passé simple dans la narration et le passé composé dans le discours.*

*Ex. Quand le père Goriot parut pour la première fois sans être poudré, son hôtesse laissa échapper une exclamation de surprise. (extrait du roman « Le Père Goriot »)*

*Balzac naquit en 1799 et mourut en 1850. (narration)*

*mais*

*Elle me dit que Balzac est né en 1799 et qu'il est mort en 1850. (discours)*



Ка што успешнијој реализацији мини-пројекта (представљању француских писаца), односно ка остварењу социокултурног циља, усмерен је целокупни садржај лекције, али и целе тематске јединице. У првој лекцији, посвећеној филму (*Direction* → *cinéma*), ученици су, између осталог, читали „биографију једне од француских најпопуларнијих глумица“ (Бошковић Клос и др., 2012: 20), Одри Тоту. Затим су учили о „конекторима који структуришу дискурс“ (Бошковић Клос и др., 2012: 21), које потом треба и сами да употребе пишући текст по обрасцу, са задатим граматичким речима (конекторима), на основу дате теме, а затим и у активности писања биографије неке славне личности. Овакве активности писања текста предлагали су граматичари текста, а користе се и у савременим уџбеницима због своје применљивости у ваншколским ситуацијама. Исту компетенцију ученици ће активирати и у реализацији завршног задатка, у којем, после истраживачког рада на интернету, треба да представе наведене писце. Овај мини-пројекат подсећа на сличан задатак из француског уџбеника *Studio+* (2004), у којем се ученици служе писаним текстом – биографијом Албера Камија – да припреме усмени експозе у историјском презенту, при чему треба да покажу своју наративну компетенцију и способност оријентационог читања. У позадини оба задатка

препознајемо комуникациону схему Клере Бургињон (Bourguignon, 2010: 37), у којој се задатак остварује путем рецептивних активности (читање текстова на интернету) а вреднује путем продуктивних (усмено излагање о писцима) и интерактивних (дискусија о експозеу, као „радном“ и аутентичном документу, у акционој перспективи).

Кад би био комплетан, овај мини-пројекат из уџбеника *Quoi de neuf?* сврстали бисмо у „педагошке“, а не „друштвене“, ослањајући се на запажања Кристијана Пирена. Он комуникативне задатке попут састављања експозеа назива „школским задацима на тексту“, који се извршавају у школским оквирима и који могу да се уклопе у педагошке пројекте.

Иако пројекти у нашем најновијем уџбенику често не испуњавају све услове које подразумева педагогија пројекта, они указују на тежњу ауторки да унесу савремене начине рада у наставу страног језика у нашој средини. Осим на технику пројекта, која доприноси развијању и општих и језичко-комуникативних компетенција и за коју француски дидактичари кажу да је веома подстицајна, указујемо и на богат избор разноврсних предлогака, нарочито на коришћење књижевних текстова у готово свим језичким активностима.

## Уџбеници

- Bérard, É., Breton, G., Canier, Y., Tagliante, Ch. (2004). *Studio+*. Paris: Didier.
- Бошковић Клос, С., Деспотовић Ђурчић, Т., Јовановић, В. (2012). *Quoi de neuf?: француски језик за 3. разред њимназије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C. (2008). *Écho 3 : méthode de français*. Paris: CLE, International.
- Neu, É., Mabilat, J. J. (2006). *Édito : méthode de français, niveau B2 du CECR*. Paris: Didier.

## Литература

- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL: Clés et conseils*. Paris: Delagrave Édition.

- Puren, Ch. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Приступљено 1. јула 2012. године, на адреси <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>
- Puren, Ch. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. Приступљено 17. јула 2012. године, на адреси [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/)
- Robert, J. P., Rosen, É., Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.

### Summary

*This paper has the aim of presenting the latest course book of French as a foreign one, written by domestic authors and to compare it with contemporary French course books aimed at high and higher level of language competence of students. In the course book *Quoi de neuf?* There are characteristics of communicative approach to teaching a foreign language, but as well the project technique, characteristic for French course books which represent the actual action approach. This technique, which French didacticians consider to be very encouraging, contributes to developing both general and language-communicative competencies of students. Systematisation of its varieties in the observed course book, we point at the difference between a complex task (project) and simple (communicative) task, at the need for developing certain strategies and the desired dynamics and interaction which the approach of the project encourages.*

**Key words:** *French as a foreign language, contemporary course books, communicative approach, action approach, project.*


 мр Маја Петаков Вуцеља<sup>1</sup>

ОШ „Жарко Зрењанин“, Нови Сад

Стручни рад

## Улога тима за заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања у ирвенцији насиља у основној школи



**Резиме:** Решавање конфликта насилним путем постојало је наша свакодневица. Нажалост, овакав начин решавања почео је да се јавља и унутар школског система. Због тога је Министарство просвете Републике Србије појачало своје ангажовање у развијању стравитија рада наставника с ученицима у циљу ирвенције насиља као и у дефинисању конструктивних ирвенција у ситуацијама када се насиље догоди. Од 2007. године Министарство почиње да ставља наласак на дефинисање докумената који законски обавезују школе на развој посебних програма с циљем заштите деце од насиља. Једна од законских обавеза сваке школе на територији Републике Србије јесте креирање Тима за заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања. У ирвом делу рада даavimo се поменутиим законским регулативама. Међуиим, и иоред законске обавезе школа да сироводе оно што је Министарство просвете дефинисало, насиље у нашим образовно-васпитним институцијама је и даље у све већем иорасиу – заио у друоим делу рада иокушавамо да јасније саилегамо улогу Тима за заштити деце од насиља и иредставимо ирактично ироверене актиивности Тима које дају резултате у креирању култура мира у школи (а у складу су са иоменутиим законском регулативом), као што су: иуознавање ученика са иостојањем Тима у школи уз иомоћ креативних илаката, кроз Свеску обавештења, ЧОС-ове, организовање заједничких актиивности Тима, ученика и наставника (иоуи наградних конкурса на тему иолеранције), јавно ирзентовање и наирађивање дечјих радова на тему ненасиља и укључивање ученика са иоремећајем у ионашању у свакодневне актиивности школе, ие давање задатка у којима ће бити усешни.

**Кључне речи:** Тим за заштити деце од насиља, култура мира и иолеранције, ефикасне актиивности тима.

У Посебном ирошоколу за заштити деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама (Калезић Вигњевић и сар., 2007) констатује се да је образовно-васпитни систем, по обухвату попула-

ције, један од највећих система у Републици Србији. У установама овог система (дечји вртићи, школе и домови ученика) налазе се готово сва деца, за коју треба, као основно, осигураии безбедне и оиитималне услове за несметан боравак и

<sup>1</sup> majavucelja@sbb.rs

рад, као и заштити од свих облика насиља, злостављања и занемаривања.

На IV конференцији мреже „Школа без насиља“, одржаној у Загребу 2010. године, помоћник министра у Министарству просвете Републике Србије Желимир Попов изнео је хронолошким редом шта је све понуђено образовно-васпитним институцијама с циљем креирања ненасилне атмосфере у школи и заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања. То су *Поседни протокол за заштиту деце од насиља* (2007), *Оквирни акциони план за превенцију насиља у образовно-васпитним установама* (2008), *Приручник за примену поседног протокола* (2009), *Закон о основама система васпитања и образовања* (2009), *Правилник о протоколу поступања у заштити деце од насиља* (2010).

Међутим, и поред исцрпног материјала које је Министарство просвете РС припремило за образовно-васпитне установе, сведоци смо пораста насиља међу нашем децом, а нарочито у школском окружењу. *Тима за заштиту деце/ученика од насиља* један је од начина на који наставно особље, родитељи, ученици, чланови Савета родитеља, Школског парламента и Школског одбора могу да буду упознати са претходно наведеним, те да се укључе у стварање сигурније школске атмосфере.

### **Тим за заштиту деце/ученика од насиља, злостављања и занемаривања**

У *Поседном протоколу за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* (Калезић Вигњевић и сар., 2007), наводи се да је „свака образовно-васпитна установа у обавези да формира Тим за заштиту деце/ученика од насиља“. Чланове тима именује директор установе. Број чланова тима и састав зависе од специфичности установе. Чланови тима треба да показују високу професионалност у раду, добре комуникатив-

не способности, као и да у својој личној и професионалној биографији немају елемената насилног понашања. Ради ефикасности рада тима потребно је да сви у установи (запослени, деца/ученици и родитељи/старатељи) буду информисани о томе ко су чланови тима и да њихова имена буду истакнута на видном месту.

Међутим, у *Извештају заштитника грађана и панела младих савешника* (Нешић & Јовић, 2011), наводе се не баш охрабрујући резултати истраживања у вези са обавештеношћу ученика о постојању Тима у школама у Србији. Приказујемо укратко неке резултате тог истраживања.

Око 70% ученика из основних и средњих школа са територије централне Србије и АП Војводине каже да школа нема Тим за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања или да није упознато са тим да ли га има. Добијени подаци о томе да ли ученици знају ко су чланови Тима и како могу да им се обрате у случају насиља указују да ни она деца која знају да у школи постоји Тим, којих је тек око 30%, нису добила потпуну и одговарајућу информацију о Тиму, коју је школа била дужна да им пружи.

Чланови Панела прикупили су и следеће податке: скоро 90% школа није на местима за оглашавање и информисање ученика истакло било какав податак у вези са Тимом, а чак 30% школа уопште нема огласну таблу намењену обавештавању ученика (Нешић & Јовић, 2011).

Наведени подаци су заиста поражавајући. Стиче се утисак као да не постоји веза између наведених докумената које је прописало Министарство просвете РС и практичног рада наставника с циљем превенције и заустављања насиља у школама. С друге стране, када се отворе сајтови разних школа на територији целе Србије, могу се видети прикази изузетних активности које се реализују у школама с циљем редукције насиља у њима и стварања културе мира. У чему је онда проблем? У чему школе можда греше?

У овом раду покушаћемо да одговоримо на ова питања, тако што ћемо приказати неколико активности чији је циљ стварање и ширење идеје ненасиља које је реализовао Тим за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања у једној основној школи. У те активности био је укључен велики број ученика као и наставника.

**Активности Тима за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања с циљем стварања толеранције у школи**

### *Информисања деце о постојању Тима и његовим члановима*

Као што је већ и приказано у раду, истраживања показују да велики број ученика не зна ни да постоји Тим у њиховим школама. Међутим, врло често школе и прикажу кроз плакат ко су његови чланови, али на формалан, неинтересантан начин. На пример, напишу се имена и презимена чланова и њихова улога, али је тај плакат неупадљив. Један од начина да се деца, родитељи и сви посетиоци школе упознају са члановима Тима је да они на плакату буду представљени на занимљив, шаљив и упадљив начин. Добро је познато из психологије и свакодневног живота да јаке дражи привлаче пажњу. Наравно, тај плакат се ставља на видно место у холу школе – пожељно је да буде близу улазних врата или у близини школске кантине. Закључак је да плакат треба поставити у онај део школе у коме је највећа циркулација деце. Приказаћемо плакат који је направио један школски Тим за заштиту деце од насиља.

Други начини информисања ученика о постојању Тима и улоге његових чланова могућ је преко Свеске обавештења за ученике и ЧОС-ова, на којима је пожељно представити их.



Слика 1: Приказ чланова Тима на занимљив начин – карикајуре чланова тима

Међутим, у низу истраживања фактора који утичу на опажање психолози су издвојили велики број доказа да поред спољашњих, констелационих фактора, описаних код гешталтиста, постоје и они који из човека одлучно усмеравају или организују опажање (Огњеновић, 1992). Њих једном речју називамо *унутрашњи фактори опажања*, иако се они могу поделити на више категорија и по више критеријума. Најједноставније их делимо на физиолошке, психолошке и социјалне чиниоце опажања.

Огњеновић (1992) даље тврди да су наши емотивни ставови, мотивација, интерес, као и социјални ставови, важни унутрашњи чиниоци нашег опажања појава. Дакле, колико год се трудили да на занимљив начин презентујемо (у овом случају) улогу и чланове Тима за заштиту деце од насиља, неки ученици, као и неки одрасли неће обратити пажњу на те информације,

нити ће запамтити приказано, а томе доприносе претходно наведени унутрашњи фактори опажања. Између осталог, донећемо можда слободнији закључак да наведене чињенице су могле делимично да утичу на поразне резултате *Зашићеника браћана и њанела младих саветника* (Нешић & Јовић, 2011), односно да велики број ученика не зна да у школи постоји Тим.

С друге стране, питање је да ли ученици познају баш све чланове Тима, односно наставнике који им не предају, поготово у великим школама, а то може да има утицаја на претходно наведене резултате истраживања (на податак да више од 55% ученика који су обухваћени истраживањем не знају ко су чланови Тима).

### **Заједничке активности Тима, ученика и наставника**

У већ наведеној основној школи Тим је направио плакат на тему: *Мали и велики саветници да радиш када другови и другарице неће да се играју са тобом*.



Слика 2: Плакат у вези са решавањем проблема са друговима и другарицама

Након тога Тим је дао задатак разредним старешинама од првог до петог разреда да одвоје један школски час (ЧОС) и заједно са ученицима ишчитају и проуче понуђене идеје. Ово је била прилика да се иницирају разговори о проблемима другарства у одељењу и уједно могућност за тражење решења.

На другом плакату представљена је дефиниција насиља, као и форме насиља које су преузете из *Приручника за примену њоседној њрошкола за зашићену деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним условима* (Калезић Вигњевећ и сар., 2009). Тим је замолио разредне старешине од петог до осмог разреда да заједно са својим ученицима проуче овај плакат. Нажалост, Тим не може (нити треба) било кога да натера да реализује приказано, па тако нису сви учитељи и наставници ушлили ову молбу. Ово је у складу са истраживањем Плутове и Попадића (2007), које су они реализовали са ученицима и наставницима на тему реаговања деце и одраслих на школско насиље. Дошли су до тога да помоћ од одраслих тражи највише половина ученика, док већина њих остаје незадовољна исходом. На постављено питање које је гласило „Ако си се обратио неком од наставника, колико су успели да ти помогну?“ 57% ученика који су били изложени насиљу изјавило је да се и не обраћа наставницима за помоћ. Од преосталих, оних који су се обратили за помоћ, само половине (20% ученика који су претрпели насиље) наставници су стварно успели да помогну, шестина наводи да је пружена помоћ била „без много успеха“, а посебно је забрињавајућа категорија одговора „ништа нису предузели да ми помогну“, коју је дало 8% оних који су били угрожени и обратили су се за помоћ.

Према оценама деце, одрасли нису много успешни у својим покушајима да помогну. Оцене ученика о ефикасности наставничких интервенција нису нимало високе (Плут Попадић,

2007). Ове констатације нас наводе на закључак да превенција и интервенције у ситуацијама насиља могу бити успешне једино у ситуацијама када сви запослени (одељењске старешине/ васпитачи на нивоу одељења и група, васпитачи/ наставници и стручни сарадници на нивоу установе) континуирано анализирају и прате ситуацију у погледу присуства и учесталости насиља, што се и наводи у *Приручнику за примену посебне протокола за заштити деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитаним установама* (Калезић Вигњевевић и сар., 2009).



Слика 3: Позив за награду игру школе

После наведеног, Тим је организовао иницијативну активност за све ученике школе – конкурс на тему „Практични савети за решавање другарских проблема“. Ученици су добили задатак да презентују своје предлоге за решавање сукоба и проблема са друговима. Сви чланови тима су прегледали радове и изабрали двадесет шест најкреативнијих. Затим је Тим организовао свечану доделу похвалница и награда за учествовање и најкреативније радове ученика. Укупно 116 ученика који су учествовали на

конкурсу добили су похвалнице, а 26 ученика је осим похвалница добило и симболичне награде за најзанимљивије идеје. На свим похвалницама писала су имена чланова Тима. Похвалнице су додељене и учитељима који су били ангажовани у овој акцији заједно са својим ученицима. Свих 116 радова је приказано у холу школе. Ово је уједно била шанса да се и тако ученици и родитељи упознају са постојањем и активностима Тима.

### Укључивање ученика са поремећајем у понашању у свакодневне активности школе

Слика о сопственом Ја (појам о сопственом Ја) свакако је један од најважнијих „састојача“ личности и један од најважнијих проблема психологије личности (Радоњић, 1992). Сигурно је да се слика о себи не ствара изван социјалног контекста. *Социјално Ја је неизоставни део наше слике о себи.* Оно се формира од првих дана живота у најразноврснијим социјалним интеракцијама. Врло рано дете „осећа“ став родитеља и других према себи (рецимо, опажа да је у центру пажње, обасуто љубављу, да је посматрано са дивљењем и одушевљењем итд.). Вероватно је у тим првим искуствима основ каснијег позитивног или негативног само-осећања, зачетак будуће слике о себи. Радоњић (1992) даље тврди да успех у различитим дечјим подухвацима, а касније и успех у школи, постаје често предмет оцене других, које дете запажа и „упија“ у слику о себи. Но, и све социјалне интеракције са другим особама, као и са другом децом, говоре нешто о вредностима и особинама детета. Из свих ових вербално или невербално изражених оцена и успеха дете постепено изграђује слику о себи као лепом, добром, пожељном, способном – или, обратно од тога, као непожељном, трапавом, неспособном, запостављеном, недостојном љубави итд. *Осећања личне вредности или инфериорности развијају се из делимично наведе-*

них дечјих искустава. Слика о себи се, наравно, формира са посебно у доба адолесценције, када су способности запажања реакција других далеко изоштреније. Свест о свом физичком изгледу (физичком, материјалном Ја) не ствара се само пред огледалом, већ на основу реакције других. То се може рећи и за персоналну привлачност и вредност, интелектуалне способности, чија је процена донекле везана и за школски успех (Радоњић, 1992).

Веналаинен и Јеротијевић (Venelainan & Jerotijević, 2010) навеле су корисне стратегије у раду са децом са поремећајем у понашању. Неке од њих битно је споменути у овом раду, будући да су у вези са претходно наведеним. Наиме, треба: 1. У одељењу створити атмосферу да овај ученик буде прихваћен од других и да му буде пружена вршњачка подршка. 2. Помоћи ученику да буде свестан својих јаких страна, својих слабости и циљева које жели да постигне. 3. Више награђивати него кажњавати, у циљу изградње самопоуздања. 4. Посебно планирати активности и задатке у којима ће ученик са поремећајима у понашању бити успешан. Самопоштовање и осећање равноправног учешћа у групи од суштинског значаја је за сваког ученика.

Како реализовати ове стратегије?

Одговор је заиста једноставан, питање је само да ли постоје добра воља и стрпљење од стране наставног особља. Тим за заштиту деце од насиља може да организује реализацију представна на тему толеранције, израду плаката на исту тему, израду плаката од стране свих одељења на нивоу школе на тему „Правила понашања у школи“, па да у сарадњи са ученицима проучава наведене постере и истакне оне предлоге који су заједнички на свим појединачним плакатима. Након тога се израђује један плакат са правилима понашања за целу школу, који ће се изложити на централном месту у холу школе. Тим може да организује спортске активности с циљем развијања кооперативног духа, прослеђивање по-

рука за Дан заљубљених, да подстиче ученике да пишу за школске новине и сл. У све наведене активности треба – можемо да кажемо да је чак и неопходно – укључити ученике са поремећајем у понашању како би њихова слика о сопственом ја почела да се мења од крајње негативне ка позитивној.

## Закључак

Улога Тима за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања у школи заиста треба да буде велика. На основу претходно приказаног, закључујемо да Тим може квалитетно да функционише једино ако се у његов рад и активности које организује укључе сви чланови колектива и други школски тимови, што је и законском регулативом предвиђено. У *Оквирном акционом плану за превенцију насиља у образовно-васпитујућим установама*, (Министарство просвете РС, 2009) и Посебном протоколу за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама (Калезић Вигњевић и сар., 2007), јасно је дефинисано који су задаци Тима и на који начин његове активности могу да буду успешне.

- Тим за заштиту деце од насиља планира и реализује активности у сарадњи са већ постојећим тимовима за развојно планирање, самовредновање и др.
- Важно је да у установи постоји свест свих запослених да Тим не може сам да реализује договорене мере и активности. Њему је, због осетљивости и сложености проблема, неопходна стална подршка и ангажованост директора, стручних и управних органа, свих запослених, родитеља и локалне заједнице.
- Да би Тим могао да предлаже и планира различите активности у оквиру Програма заштите деце од насиља, потребно је



да сви запослени (одељењске старешине/ васпитачи на нивоу одељења и група, васпитачи/ наставници и стручни сарадници на нивоу установе) континуирано анализирају и прате ситуацију у погледу присуства и учесталости насиља.

Међутим, најважнија улога Тима и свих наставника јесте укључивање ученика, а нарочито ученика са неком врстом тешкоће (ученици са поремећајем у понашању, ученици из спектра аутизма, деца са дефицитом пажње, деца са

хиперкинетским синдромом, инвалидитетом и сл.) у важне школске активности, јер приказани примери говоре да ученици показују велики степен зрелости и одговорности ако им дамо шансу да узму учешће у креирању културе мира у својим школама, а резултати су евидентни (Петак-Вуцеља, 2010). Пракса показује да Тим не сме да посустане у реализацији активности чији је циљ стварање сигурније школе, чак и када не добија довољну подршку и помоћ осталих чланова колектива.

## Литература

- Венелаинан, Р., Јеротијевић, М. (2010). Стратегије за подучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Калезић Вигњевић, А. и сар. (2007). Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Калезић Вигњевић, А., и сар. (2009). Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Нешић, С., Јовић, Н. (2011). Извештај заштитника грађана и панела младих саветника о заштити деце од насиља у школама. Београд: Заштитник грађана, приступљено 5. јануара 2012, на адреси: [http://www.ombudsman.rs/attachments/1668\\_izvestaj%20komplet%20%284%29.pdf](http://www.ombudsman.rs/attachments/1668_izvestaj%20komplet%20%284%29.pdf)
- Огњеновић, П. (1992). Психологија опажања. Београд: Научна књига.
- *Оквирни акциони план за превенцију насиља у образовно-васпитним установама* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Петак-Вуцеља, М. (2010). Превенција насиља у школама. Педагошка стварност, 56, 7–8, 580–591.
- Плут, Д., Попадић, Д. (2007). *Реаговање деце и одраслих на школско насиље*. У: Зборник Института за педагошка истраживања, 39, 2, приступљено 15. децембра 2011. на адреси: <http://www.ipisr.org.rs/Dokument...JE%20DECE....pdf> →.
- Попов, Ж. (2010). Школа без насиља, Искуства из Србије. У: IV конференција Мреже школа без насиља, Загреб, приступљено 17. децембра 2011. на адреси [http://skolebeznasilja.unicef.hr/upload/file/347/173888/FILENAME/Iskustva\\_iz\\_Srbije.pdf](http://skolebeznasilja.unicef.hr/upload/file/347/173888/FILENAME/Iskustva_iz_Srbije.pdf)
- Радоњић, С. (1992). Општа психологија II. Београд: Савез друштава психолога Србије.

### **Summary**

*Solving conflict in a violent way has become everyday occurrence. Unfortunately, this type of reaction started to appear inside the school system. This is why the Ministry of Education of the Republic of Serbia strengthened its engagement in developing strategies of work of teachers with students with the aim of prevention of violence as well as defining constructive interventions in the situations when violence occurs. Since 2007, the Ministry has been initiating defining documents which legislatively oblige school for developing special programmes with the aim of protecting children from violence. One of the legislative duties of each school at the territory of the Republic of Serbia is creating a team for preventing children from violence, abusing and neglecting. In the first part of the paper we deal with the mentioned legislative regulations. Nevertheless, apart from legislative duty, the school does not realise what was regulated by the Ministry and there is an increase of violence in our educational-pedagogical institutions – and this is why in the second part of the paper we are trying to more clearly observe the role of the Team for prevention of children from violence and to present practically checked activities of the Team which give results in creating the culture of peace at school (in accordance with the mentioned legislative regulation), such as: getting acquainted the students with the existence of the Team at school with creative posters, through the Notice book, Class organisation lessons, organising mutual activities of the team, students and teachers (such as prize competitions with the tolerance topic), public prevention and rewarding children's drawings and texts with the topic of violence and including students with the behavioural disorders into everyday actives of school an giving tasks in which they will be successful.*

**Key words:** *Team for protection of children from violence, culture of peace and tolerance, efficient activities of the team.*

## ФРАНЦУСКО-СРПСКИ — СРПСКО-ФРАНЦУСКИ РЕЧНИК ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

Тања Динић (2012). Београд:  
Завод за уџбенике, 650 сѝрана.



Недавно је у издању Завода за уџбенике објављен једномномни *Француско-српски – српско-француски речник за основну школу* ауторке Тање Динић. Његову посебну драгоценост представља српско-француски речник који се у оваквим обиму и форми први пут јавља у француско-српској лексикографији.

Речник садржи око 7200 одредница, од чега 3700 француских и 3500 српских језичких јединица. У прилогу се дају предговор, упутство за коришћење речника, француска абецеда, фонетска транскрипција француских гласова, списак граматичких скраћеница, преглед француских акронима и коришћена литература.

Одреднице су доследно граматички описане, фонетски транскрибоване, а значења илустрована примерима у виду реченице, номиналне или вербалне синтагме уз поштовање принципа економичности: једно значење један пример. Примере прате одговарајући преводи. Пажљивија анализа показује напор ауторке да примери буду вишеструко информативни у погледу значења, разноврсности граматич-

ких форми и, кад је могуће, културолошке обојености.

Поједине одреднице прате и илустрације које, иако у превасходно лудичкој функцији, својим садржајем, ненаметљиво пружају јасне културолошке информације.

Квалитету речника доприноси прегледна графичка презентација одредница, потпуно примерена узрасту корисника, и то захваљујући типу, величини и различитој боји слова.

Водећи рачуна о јасно израженој педагошкој намени речника, ауторка успешно разрешава најсложенији задатак избора лексичког фонда, који је требало да обухвати основни фонд речи деце на овом узрасту и лексику прописану наставним програмом француског језика.

Обим обрађеног лексичког фонда увелико задовољава основну комуникацију корисника. Из списка литературе види се да је ауторка, осим стандардних, користила и фреквенцијске речнике француског и српског језика. Међутим, анализа показује да је при избору одредница ипак превасходно поштован критеријум важности једне

речи, ако под важношћу подразумевамо меру у којој дата реч одговара потребама корисника. Често су се важност и фреквентност речи подударале, али је веома добро што су уврштене и оне мање фреквентне речи и оне које у потпуности одговарају потребама корисника.

Изабране речи припадају језику савременог свакодневног живота, рада и окружења циљних корисника, уз мноштво речи из области информационо-комуникационих технологија, мас-медија и екологије, датих у виду одредница или кроз примере. Многе од њих први пут су лексикографски обрађене, што повећава значај овог дела у француско-српској лексикографији.

Изабране одреднице припадају стандардном језичком регистру, док се у примерима јављају и речи из неконвенционалног говора младих.

За разлику од устаљене праксе, ауторка примере не црпи из строго утврђеног корпуса, већ записује најприродније комбинације речи у контекстима блиским циљним корисницима. Тиме речник постаје интересантно штиво и

---

приручник комплементаран савременим наставним методама.

Потпуна новина у досадашњој речничкој литератури је и начин на који је решен проблем полисемије. Различита значења ауторка сврстава под редне бројеве,

чиме постиже систематичност и прегледност речника.

Поштујући све захтеве модерне лексикографије, захваљујући осавремењеном лексичком фонду и својој изврсности, *Француско-српски – српско-француски речник* Тање Динић увелико задовољава

потребе учења француског језика не само основношколске популације, већ и много шире публике.

Јасна Видић<sup>1</sup>  
Филозофски факултет,  
Београд

---

<sup>1</sup> jvidic@f.bg.ac.rs, jvidic@sbb.rs

## КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



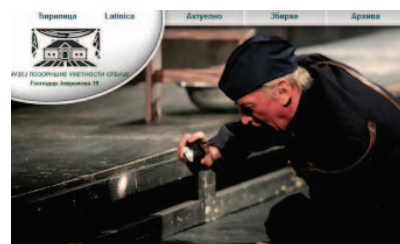
**Пројекат „Милански едикт  
313 – 2013, Србија“**  
<http://www.edictofmilan2013.com>

Пројекат *„Милански едикт 313 – 2013, Србија“* је државни програм обележавања прославе јубилеја – 17 векова од доношења Миланског едикта, законског акта који је ставио историјску тачку на тровековни прогон хришћана и осигурао „право да свако верује како му срце хоће“. Овај пројекат је од националног и међународног значаја и има за циљ да едукује домаћу и светску јавност о богатству и утицају римског културног наслеђа на простору Србије у обликовању данашње европске цивилизације и да допринос у јачем позиционирању Србије на економском, културном и туристичком плану. Под слоганом „Под овим знаком ћеш победити“ (In hoc signo vinces), 17. јануара 2013. године у Народном позоришту у Нишу, концертном Хора Срегењског манастира из Москве,

уприличено је свечано отварање године јубилеја, чиме је обележено сећање на време успона хришћанства и владавину једног од најзначајнијих римских цара који је поницао са ових простора, цара Константина Великог. Овај планетарно важан јубилеј, који ће бити обележен и у Риму, Јерусалиму, Истанбулу и Триру, градовима који су повезани са животом цара Константина Великог, ставља Србију и град Ниш у центар света због чињенице да је цар Константин рођен управо у Наису, данашњем Нишу. Сајт је у функцији пројекта, прегледан је и садржи обиље корисних информација.

**Музеј позоришне уметности  
Србије**  
<http://www.mpus.org.rs>

Укупан фонд Музеја, тематски и хронолошки систематизован кроз збирке, настоји да обухвати све предмете значајне за театролошка истраживања или аматерско проучавање класичне, драмске, оперске и балетске уметности, као и нових мултимедијалних сценских форми. Збирке чине: Збирка фотографија; Збирка програ-



ма и plakata; Сценографија и костимографија; Ликовни и меморијални предмети; Аудио и видео записи; Рукописи, преписка и архива; Хемеротека и Библиотека.

**Завод за спорт и медицину  
спорта Републике Србије**  
<http://www.rzsport.gov.rs/>

Завод за спорт и медицину спорта Републике Србије је стручна истраживачко-развојна установа интердисциплинарног типа, формирана у циљу стручне подршке развоју спорта у Републици Србији, а настала је трансформацијом



некадашњег Југословенског завода за физичку културу и медицину спорта. Улога Завода је двострука. Он је истовремено и сервис Државе, при доношењу стратешких одлука везаних за спорт и њему додирне области и центар стручне подршке невладиним организацијама у спорту. Обавеза је Завода, да на бази прикупљања и документовања података и праћења најновијих стручних и научних достигнућа у области спорта, стручних анализа и истраживања, пружа Држави валидне информације релевантне за доношење правих одлука. Са друге стране, Завод пружа стручну подршку спортској пракси, кроз стално праћење и усавршавање технологије стручног рада и трансвер најновијих сазнања из области тренажне технологије у непосредни тренажни процес, кроз контролу припремљености спортиста и стручно саветодавну помоћ и разноврсне облике стручног усавршавања кадрова. Мисија Завода је да допринеси развоју спорта у Републици и као непосредне људске активности, у свим појавним облицима и као својеврсне, аутохтоне, али многим факторима, детерминисане друштвене делатности.

Спорт, као сложени феномен, захтева интердисциплинарни приступ у проучавању, који се у Заводу гаји још од његовог настанка. О центрима као и о издавачко и истраживачко-развојној делатности Завода за спорт и медицину спорта Републике Србије више можете сазнати са сајта.

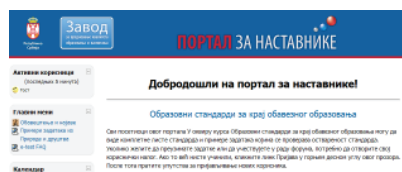
### Национални центар за статистику у образовању <http://nces.ed.gov/annuals/>

Национални центар за статистику у образовању један је од центара америчког института за образовне науке. Енциклопедија образовне статистике обједињује податке из више америчких државних установа и организација, а посебно су занимљива поређења са подацима из других земаља.



### Портал за наставнике <http://www.ceo.edu.rs/portal/>

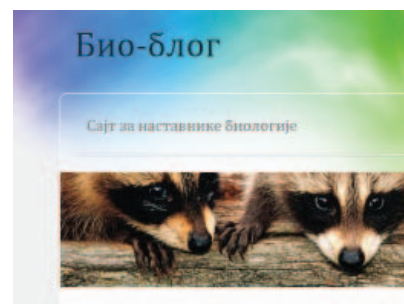
Портал за наставнике је део веб сајта Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Овај портал је намењен свим учесницима у образовном процесу, а посебно наставницима.



### Био-блог <http://bioloskiblog.wordpress.com>

Био-блог је направљен са циљем да буде права помоћ и подршка наставницима биологије у Србији, без обзира на године искуства. Блог, према речима ауто-

ра садржи све оно што је важно за наставу биологије; информације о новим биолошким и методичким књигама, занимљиве линкове, извештаје са актива биолога, податке о знаменитим личностима и датумима, занимљиве часове, децје радове, утиске са семинара, интервјуе са особама који помажу наставу или су у настави, описе пројеката, информације о такмичењима, задатке, софтвере, као и многе друге занимљивости. Аутори блога су отворени за све сугестије.



### Безбедност деце на интернету <http://www.childnet.com/>

Међу корисницима интернета све је више младих (основаца и средњошколаца). Са једне стране млади се, за разлику од старијих, не боје да користе иновативне дигиталне алате као што су блогови, друштвено умрежавање, вики итд. док се са друге стране због своје незрелости и неискуства млади сматрају посебном угроженом врстом корисника интернета као медија. Према Потеру (2011), тврдња да је деци потребна заштита заснива се на ставу да су деца на нижем нивоу развоја (емоционалног, сазнајног, моралног) као и на нижем нивоу искуства, што их чини посебно осетљивим. Истраживања показују да су многе младе и одрасле

особе такође осетљиве на негативне утицаје.

Правилна употреба интернета од стране деце почива на развијању њихове критичке свести према интернету. Децу треба информисати о предностима и могућностима интернета али и ризицима. Потребно је развијати адекватну комуникацију на интернету тј. лепо понашање (понашање без вређања, претњи и омаловажавања вршњака или других особа), одговорност по питању лозинки, објављивања личних фотографија и података, као и поштовање ауторских права.



Потребно је да наставници и родитељи са децом разговарају о њиховим активностима на интернету и да им буду на услузи у случају недоумице или проблема, посебно у случају наилаaska на непримерен садржај или непримерену комуникацију. Једно од решења је креирање личног радног окружења за дете, у којем је приступ интернету ограничен само на одређене локације. Рачунар је потребно опремити заштитним програмима и филтерима. Приступ интернету за децу предшколског узраста би требало да буде ограничен на унапред одређене локације уз присуство одрасле особе. Рачунар је пожељно је поставити у заједнички радни простор или дневну собу како би

родитељи имали увид у активност деце. Време које дете проведе за рачунаром потребно је ограничити из здравствених разлога.

Childnet International је добротворна организација посвећена смањењу ризика којима су изложена деца и млади када користе интернет. Мисија ове организације је да у партнерству са другима широм света помогне да Интернет постане безбедно окружење за децу и младе. Дати сајт намењен је младима (узраст од 3 до 18 година), наставницима и запосленим у образовању, родитељима и старатељима. Аутори сајта верују да је потребно промовисати позитивне могућности интернета али и инсистирање на његовој правилној употреби.

**Удружење ликовних уметника примењених уметности и дизајнера Србије**  
<http://www.ulupuds.org.rs/>

Удружење ликовних уметника примењених уметности и дизајнера Србије (УЛУПУДС) јединствена је друштвена, ванстраначка организација и добровољно професионално Удружење које ствара амбијент за слободно деловање независних уметника Србије. Кроз делатност УЛУПУДС-а независни уметници Србије остварују права како у домену стваралаштва тако и унапређења социјално-правног статуса.

УЛУПУДС окупља најеминентније уметнике (око 1200 чланова од којих је 500 самосталних уметника) који су груписани у девет различитих секција: архитектура, сликарство и графика (при-

мењено сликарство, примењена графика, илустрација, карикатура, стрип, конзервација и рестаурација), текстил и савремено одевање, сценографија и костимографија, дизајн (графички, индустријски и визуелне комуникације), уметничка фотографија, керамика и стакло, вајарска секција и секција за теорију, критику и историју уметности.



Галерије Удружења су: галерија *СИНГИДУНУМ*, Кнез Михаилова 40. и *мала галерија СИНГИДУНУМ*, Узун Миркова 12, обе у Београду.

Годишње УЛУПУДС организује преко четрдесет самосталних и групних изложби како у својим тако и у изнајмљеним галеријским просторима.

Традиционалне изложбе УЛУПУДС-а су: *Мајска изложба* (ревијална смотра радова свих секција и струка Удружења, одржава се у мају-јуну), изложба новопримљених чланова, бијенале керамике Београда, бијеналне међународне изложбе *Злајно њеро Београда* (изложба илустрација, октобар-новермбар), *Злајни осмех* (изложба карикатура, октобар-новермбар), међународна изложба керамике *ШОЉА* београдски круг, *Бијенале керамике* и др. УЛУПУДС организовано шаље радове на раз-

личите међународне манифестације: Прашко квадријенале сценографије и костимографије, Бијенале илустрације у Братислави и др., и сарађује са сродним организацијама у области културе из земље и иностранства.

Осим излагачке делатности УЛУПУДС путем сопственог *ауџиорској сервиса*, уметницима обезбеђује услове за несметано пословање.

УЛУПУДС сарађује са сродним организацијама у области културе у земљи и у иностранству, измењује предлоге, програме и др.

Све информације везане за активности овог удружења можемо пронаћи на сајту.

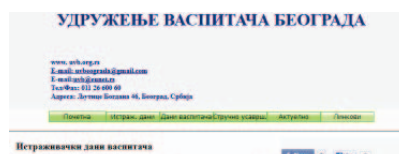
### Портал за родитеље и запослене у образовању <http://quib.ly/welcome>

Након што се улогујете на портал као родитељ или запослен у образовању потребно је да одаберете најмање три или више понуђених области интересовања (образовање, развој деце, образовна технологија, здравље, забава, уметност итд.). Након тога, портал вам нуди увид у мноштво чланака, дискусија, видео клипова и е-књига на задате теме.



### Удружење васпитача Београда <http://www.uvb.org.rs/>

Удружење васпитача Београда је стручно удружење васпитача предшколских установа Београда. Основни циљ Удружења васпитача Београда (УВБ) јесте да подстиче и координира активности васпитача Београда на: унапређивању васпитно образовне праксе; развоју предшколске науке и заштити професионалних интереса и статуса својих чланова. Задачи УВБ-а су да: 1. доприноси стучном усавршавању својих чланова; 2. развија професионализам својих чланова и популарише предшколско васпитање и образовање; 3. помаже развој предшколског васпитања и образовања, већи обухват деце и утиче на побољшавање услова за њихов живот и развој; 4. је отворено за промене и да омогућава свом чланству додир са новим образовним технологијама; 5. омогућава и подстиче конструктивну педагошку и друштвену критику у јавности; 6. да подстиче издавачку делатност; 7. да доприноси подизању стручног подмлатка васпитача и да врши популаризацију тог позива; 8. да подстиче акциона истраживања у области праксе предшколског васпитања и образовања; 9. да доприноси решавању статусних питања својих чланова и 10. да развија сарадњу са вишим школама за васпитаче, факултетима, институцијама, сродним научним и стручним установама и организацијама у земљи и свету.



### Студентски културни центар (СКЦ) <http://www.skc.org.rs/>

Студентски културни центар основали су 1968. године Београдски универзитет и Универзитетски одбор савеза студената Београда са иницијалним мандатом да се омогући културна комуникација студената Београдског универзитета. Осим по великим манифестацијама интермедијалног и интердисциплинарног карактера (са којима је ушао на велика врата београдског културног живота седамдесетих година прошлог века), праксом уметничких радионица, оснивањем истраживачких група и давањем подршке различитим фановским пројектима и демо продукцијама, СКЦ је поново и на непоновљив начин профилисао београдску културну сцену и током наредне деценије. Исто тако је оствареним међународним контактима и програмима и у деведесетим давао пример успешног пробијања културне блокаде... Али, ако можда, са сваком новом деценијом у коју улази, СКЦ помало губи ауру јединствености и све се више огледа у програмима и пракси нових или трансформисаних установа у Београду, могло би се рећи да је то резултат његове успешности, односно, последица чињенице да је толико много људи, садашњих посленика у култури, своја прва радна искуства стицало у Студентском културном центру, увек отвореном за нове људе и идеје. Педесетак људи свакодневно, са већом или мањом посвећеношћу, и данас ради на реализацији око 1000 програма годишње, односно на томе да бројним појединцима, гру-



пама и институцијама, омогући да своје радове, ауторске пројекте и замисли релизују, или да своја убеђења представе публици. Активности СКЦ-а одвијају се према годишњим плановима које конципирају уредници појединачних програма чији број је, међутим, променљив, како би се правремено одреаговало на „притиске“ стварне културне сцене, као што су променљиви и профили и тзв. незаменљивих програма у зависности од афинитета актуелних уредника и активних редакцијских сарадника. Јавност се о одвијању програма обавештава путем месечног билтена СКЦа, саопштењима за медије и појединачним пратећим пропагандним материјалима и на датом сајту.



### Музеј наивне и маргиналне уметности <http://www.naiveart.rs/>

Музеј наивне и маргиналне уметности је прва музејска установа за наивну уметност у Србији, основана 1960. године у Јагодини, под називом Галерија самоуких ликовних уметника. Ликовна збирка МНМУ броји око 2.500 дела (слика, скулптура, цртежа и графика). Захваљујући томе, Музеј је у могућности да поред самосталних и групних изложби у земљи и свету приређује и веома разноврсне тематске изложбе које омогућавају потпунији увид у природу и садржај наивне уметности. Основне активности Музеја су систематско прикупљање, чување, сређивање, проучавање, научна обрада и излагање дела наивне уметности. Делатност на стварању уметничке збирке дела, најпре српске, а затим и наиве са простора бивше Југославије, у сталној релацији је са научно-истраживач-

ким радом и радом на терену, што омогућава праћење развоја и рада појединих уметника.



Прикупљање, заштита, излагање По основу више критеријума, збирка МНМУ у Јагодини сврстава се међу најзначајније збирке наивне уметности у свету. Један од разлога је, свакако, и тим стручњака Музеја, који реализације бројне програме и активности

*др Мирослава Рисџић  
Училијски факултет,  
Београд*

## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у насџави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

**inovacije@uf.bg.ac.rs**



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у насџави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

### Стандарди за припрему рада

**Фонџ и обим.** Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

**Наслов рада.** Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти уз наслов треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

**Резиме.** Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

**Кључне речи.** Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

**Основни шексџ.** Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и препорукама за даља истраживања или за праксу.

*Референце у тексту.* На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

*Цитати.* Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

*Табеле, графיקони, схеме, слике.* Табеле и графיקони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Слике треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графיקони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

*Статистички подаци.* Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин:  $F=25.35$ ,  $df=1,9$ ,  $p<.001$  или  $F(1,9)=25,35$ ,  $p<.001$  и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

*Фусноте и скраћенице.* Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

*Списак литературе.* На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from [www://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf](http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf)

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 1999а, 1999б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.