

Sanja S. Petrović*

Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija Niš

Odsek Pirot

MOGUĆNOSTI UVEŽBAVANJA KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE NA FRONTALNOJ NASTAVI I NASTAVI U MALIM GRUPAMA KOD UČENIKA VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Apstrakt: Jezik se najbolje i najefikasnije usvaja kroz komunikaciju. Za uvežbavanje veštine govorenja neophodno je podstaći učenike na aktivno učestvovanje na svim oblicima nastave. Komunikacija na času ne podrazumeva postavljanje šablonskih pitanja iz lekcija niti davanje tipičnih i gramatički ispravnih odgovora, već se tiče stavova i mišljenja govornika. U spontanom razgovoru rečenice su kratke i isprekidane, upotrebljavaju se razne veštine vođenja razgovora; primećuju se pogrešni počeci, paratakse, preformulisana, razna sredstva za popunjavanje vremena. Cilj ovog rada je da istraži koliko prave komunikacije se odvija na primerima časova frontalne nastave, a koliko kod rada u paru i u malim grupama u dva odeljenja viših razreda osnovne škole. Analiziraćemo najpre časove frontalne nastave dva nastavnika i pokušati da utvrdimo komunikaciju na tim časovima. Zatim ćemo kvalitet i količinu komunikacije, kao i broj učesnika uporediti sa rezultatima dobijenim sa istim učenicima u grupnim zadacima. Utvrdićemo koji oblik rada i način izvođenja nastave više podstiče razvoj komunikativne kompetencije učenika.

Ključne reči: komunikacija, prava komunikacija, komunikativna kompetencija, frontalna nastava, iskrena pitanja, greške, rad u grupi.

* sanjapetrovi0@gmail.com

Razvoj komunikativne metode i značaj komunikacije u učenju jezika

Noam Čomski je sredinom 20. veka prvi odbacio strukturalni pristup učenju jezika i teoriju o biheviorizmu. Posmatrao je jezik kao nešto što nije spolja nametnuto, već dolazi iznutra, kao čovekova potreba da obradi i prenese neko životno iskustvo (Richards and Rogers, 1986 str. 59). Kao odgovor, javila se nova *komunikativna metoda* učenja jezika.

Jezik se više ne posmatra kao struktura, već kao sredstvo za prenošenje informacija. U tom kontekstu, cilj učenja jezika nije ovladati strukturama jezika, već steći *komunikativnu sposobnost*. Po Hajmsu (Hymes, 1971), komunikativna sposobnost [communicative competence] predstavlja ono što osoba treba da zna da bi uspešno vodila razgovor u određenoj grupi govornika (Richards & Rogers, 1986, str. 70). Komunikativna kompetencija se stiče tako što se naučene jezičke strukture koriste u skladu sa govornom situacijom i socijalnim kontekstom (Littlewood, 1981, str. 6). Ova teorija naglašava praksu kao način razvijanja komunikativnih veština. Zadaci su usmereni ka tome da učenici što više učestvuju u komunikaciji. Zato je i uloga nastavnika promenjena. Nastavnik više nije jedini i neprikosnoveni model i autoritet, već postaje organizator, savetnik i saradnik.

Važnost originalnog jezičkog konteksta je naglašavao i Stiven Krašen [Stephen Krashen]. Hipoteza o ulaznim informacijama [the input hypothesis] je centralna hipoteza Krašenove teorije. Prema njegovom mišljenju, za usvajanje jezika je najbitnije da učenik bude izložen jeziku koji uči, tj. da ima dovoljno ulaznih informacija. Ali, te ulazne informacije koje podrazumevaju izvestan jezički kod, ne mogu biti bilo kakve, već moraju biti prilagođene (Krashen, 1985, str. 6-8) tako da su iznad nivoa jezičke kompetencije učenika. Krašen naglašava dvosmernost jezičkih informacija i navodi da govor predstavlja takođe i ulazne informacije, što dodatno olakšava njegovo usvajanje u učionici. Stoga je komunikacija upotrebom prilagođenog govora glavni preduslov usvajanja jezika.

Longova (Castro & Wang, 2010) hipoteza interakcije pretpostavlja pokušaje razumevanja između sagovornika. Pomenuti naučnik tvrdi da interakcija olakšava razumevanje i usvajanje semantički složenog sadržaja kroz pregovaranje smisla. Na taj način govornici dobijaju stalne modifikacije i pojašnjavanja, što je značajno za sticanje komunikativne kompetencije. Prema tome, interaktivni zadaci koji podstiču pregovaranja u vezi sa smislom mogu najbolje da olakšaju usvajanje jezičkih formi. Rad u grupi, paru, simulacije, dramske aktivnosti i ostali zadaci koji podrazumevaju učešće učenika i nastavnika u razgovoru smatraju se interaktivnim zadacima za razvijanje jezičke kompetencije u učionici. Long (1980) i Njuton (Newton, 1991) su pokazali u svojim studijama da dvosmerni inetraktivni zadaci za rezultat imaju više pregovaranja u vezi smisla. Takođe, studije Longa, Adamsa, Meklina, and Kastanosa (Long, Adams, McLean, and Castanos, 1976) ukazuju na to da učenici koji rade u malim grupama proizvedu više kvalitetnog govora od onih koji rade individualne zadatke. I drugi

naučnici zaključuju da rad u grupi pruža učenicima mogućnost za veću produkciju jezika (Castro & Wang, 2010). Tradicionalna frontalna nastava je nepogodna za razvoj jezičke kompetencije i zato je potrebno da se strani jezik uči pomoću zadataka koji podstiču komunikaciju.

Šta je prava komunikacija i kako je prepoznati?

Uvežbavanje veštine govora je jedan od najzahtevnijih zadataka u nastavi stranih jezika u učionici. U tradicionalnoj nastavi govorenja u učionici, nastavnik obično ima dominantnu ulogu. On postavlja pitanja i navodi na željene odgovore. Način na koji se nastavnik obraća učenicima, koliko govori i kakva pitanja postavlja značajno može uticati na razvoj komunikativne sposobnosti učenika. Nunan (1995) je istraživao koji je kvantitet govornog učinka nastavnika, a koliko učenika. Otkrio je da uglavnom 70% - 80% vremena govore nastavnici, što ostavlja malo prostora učenicima da razvijaju govorne sposobnosti. Zilm (1989) je istraživala kako na razvoj govora u učionici utiče upotreba maternjeg jezika i otkrila da što više nastavnik koristi maternji jezik na času, to će i učenici. Govor nastavnika treba da je spor, jasan, razumljivi pojednostavljen a nastavnik stalno treba da parafrazira i modifikuje rečenice prema odgovoru koji dobije od učenika. Parker i Čodron (Parker and Chaudron, 1987) su proučavali govor nastavnika i došli do saznanja da bolji rezultat na razvoj komunikacije u učionici ostvaruje onaj nastavnik koji objašnjava i parafrazira rečenice u odnosu na nastavnika koji koristi veoma pojednostavljen govor. Za razvoj komunikacije, pitanja nastavnika su od velikog značaja, imajući u vidu da je kod učenja jezika ciljani jezik i sredstvo i sam sebi cilj (Seedhouse, 2009).

Pitanja su sa pedagoškog aspekta veoma značajna za učenje jezika. Borg (Borg et al, 1970) je utvrdio da su nastavnici mnogo više pitanja postavljali sa ciljem da provere da li učenici znaju nešto, nego da bi podstakli učenike na razmišljanja i izlaganje njihovih stavova i ideja. Gud i Brofi (Good and Broophy, 1987) su opisali učionicu tradicionalne nastave u kojoj nastavnik postavlja jedno po jedno pitanje učenicima i dobija odgovor u vezi sa temom ili gradivom. Te „papagajske sesije“ [parrot-like sessions] su važne ali učenicima su dosadne; proveravaju samo njihovo poznavanje informacija. Pomnuti autori dalje navode da ovakav tip nastave ima i jednu prednost, jer pitanja mogu biti postavljena svim učenicima, pa svako ima priliku da odgovori (Nunan, 1995, 192-194). Nunan je pitanja nastavnika podelio na dva tipa: formalna pitanja [display questions] i referentna pitanja [referential questions]. Formalna pitanja su ona koja nastavnik postavlja iako unapred zna odgovor na njih i ona služe za proveru razumevanja. Referentna pitanja su prava, iskrena pitanja na koja nastavnik ne zna odgovor. Dok u učionici dominiraju formalna pitanja nastavnika, u pravom razgovoru, van učionice, ovakva pitanja se ne koriste (Nunan, 1995). Nunan je takođe došao do zaključka da referentna pitanja dovode do kompleksnijih i dužih odgovora učenika. On je došao do podataka da se karakteristike prave komunikacije na času javljaju u slučajevima kada

učenici sami biraju temu za razgovor ili u interakciji učenika sa učenicom, jer je tada češća potreba za pojašnjavanjem, preformulacijama i pregovaranjem u vezi sa smislom (Nunan, 1995). Međutim, po Abakornovoj (Abhakorn, 2014) nisu sva referentna pitanja takva da podstiču pregovaranja u vezi sa smislom. Ova naučnica ilustruje svoju tvrdnju sledećim primerom:

Extract 1

1. T: → Can you swim?
2. Ss: Ye:s I ca:n
3. T: → Can you dance? ((dancing))
4. Ss: Ye:s I ca:n=
5. T: → =Can you play piano?
6. Ss: N[o:↑ I ca:n not
7. T: [No↑ I (1.5) no↑ I cannot *ruć*: no I can't
(No, I cannot *or* no I can't.)

(Abhakorn, 2014)

Ovde nastavnik referentnim pitanjima želi da uvežba učenike kako da koriste kratke odgovore, a prema njenom mišljenju, dokaz za to je poslednja rečenica u kojoj nastavnik ispravlja učenika, navodeći ga na željeni odgovor. Iako su se mnogi bavili proučavanjem pitanja nastavnika, ne postoji jedan opšti zaključak koja pitanja je bolje koristiti za razvoj komunikativne kompetencije, već je izbor ostavljen nastavniku, u odnosu na njegov trenutni pedagoški cilj, uzrast učenika, njihovu komunikativnu sposobnost itd.

Nastavnici u tradicionalnoj učionici uglavnom očekuju od učenika da govore precizno, bez grešaka i premišljanja te da odgovaraju na pitanja punim rečenicama. Ovo, međutim, ne dovodi do interakcije na času, jer se sva pitanja i odgovori odvijaju po predviđenom redu: inicira ih nastavnik, a učenik treba da da željeni odgovor. Ostali učenici se ne mogu uključiti u razgovor po želji, već im je potrebna dozvola nastavnika. Interakcija po Braunu podrazumeva „razmenu misli, osećanja ili ideja između dve ili više osoba, koja za rezultat ima recipročni efekat“ (Brown, 2007, str. 212).¹ Bolji način za podsticanje interakcije na času, je organizovati zadatke koje bi učenici rešavali u paru ili grupi. Prema Braunu, rad u grupi podrazumeva set tehnika po kojim se dva ili više učenika organizuju tako da zajednički rade zadatke, što podrazumeva saradnju i

¹ “Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other. “

samoinicijativnu upotrebu jezika. U tim okolnostima oni imaju mnogo više prilike da komuniciraju na stranom jeziku. Kada učenici rade na ovaj način, kod njih se javlja osećaj pripadanja, ali i razvija odgovornost za učenje, pa imaju više motivacije da uspešno završe zadatak. Učenici koji su izbegavali da govore pred celim razredom u ovakvom vidu rada učestvuju samovoljno i uspešno. Nastavnici obično izbegavaju rad u grupi jer učenici u radu počinju da koriste maternji jezik, ili nisu u mogućnosti da isprave greške u govoru drugih učenika. Međutim, Braun tvrdi da su greške u govoru kod učenika normalan proces kroz koji se mora proći da bi se usvojio jezik, tačnije greške su „neophodne manifestacije unutrašnjeg jezičkog razvoja“ (Brown, 2007, str. 227-228).²

Bajgejt (Bygate, 1987) polazi od pretpostavke da govorni jezik nikada ne može biti i ne treba da bude sličan pisanom. Pošto je vreme za planiranje rečenica mnogo kraće, rečenice su kratke, isprekidane, i stalno se reorganizuju. Druga stvar koja utiče na govorenje je uzajamnost. Govor treba uskladiti sa sagovornikom. Za ovo su potrebne *veštine interakcije* [interaction skills]. Njih čine: *rutine* (konvencionalni načini izlaganja informacija) i *veštine pregovaranja*. Rutine se dalje dele na informacione (za prenošenje informacija) i interakcione (za olakšavanje komunikacije), a veštine pregovaranja na veštine upravljanja razgovorom i pregovaranja u vezi sa smislom (Bygate, 1987, str. 11-31). Pod veštinom upravljanja razgovorom Bajgejt podrazumeva sposobnost govornika da odredi kada, koliko i o čemu treba da govori. Pod *veštinom pregovaranja u vezi smisla* on podrazumeva sposobnosti govornika da se uzajamno razumeju (uz to idu stalne provere razumevanja, podpitanja i pojašnjavanja).

Pored veština interakcije, Bajgejtove *veštine proizvodjenja govora* [production skills] su od velikog značaja za ovo istraživanje, jer je njihovo prisustvo, po njemu, potvrda da se odvija prava komunikacija. Kod ove veštine značajna je upotreba *sredstava za olakšavanje govora* i *za nadoknađivanje vremena*. Sredstva za olakšavanje govora su pojednostavljivanje ili parataksa, elipsa, formulaički izrazi i sredstva za uštedu vremena. Sredstva za nadoknađivanje vremena su samoispravljanje, pogrešni počeci, ponavljanje i parafraziranje. *Parataksa* podrazumeva spajanje više prostih rečenica bez veznika. *Elipsa* je izostavljanje onih delova rečenice koji se podrazumevaju. U govoru se retko koriste pune rečenice. *Formulaički izrazi* su idiomi, fraze i ustaljeni izrazi koji se koriste da bismo u govoru manje razmišljali kako da se izrazimo. *Sredstva za uštedu vremena* su pauze, sredstva za razmišljanje, „popunjivači“ i fraze kao što su : „ Pa...“ ; „ Hmmm...“ ; „...znaš...“ (Bygate, 1987, str. 14-21).

Primeri ovih veština u komunikaciji su ono što po Nunanu (1995) karakteriše *pravu komunikaciju* [genuine communication]. Svejn (1985) takođe tvrdi da „govor, a naročito

² “necessary manifestation of inter-language development”

razgovor u kojem dolazi do pregovora u vezi smisla, izaziva govornika da do kraja istraži svoju komunikativnu sposobnost a samim tim i utvrdi i unapredi znanje jezika“(Nunan, 1995, str. 50).³

Istraživanje i analiza transkripata kod učenika viših razreda osnovne škole

Opis istraživanja i teorijska polazišta

Istraživanje je sprovedeno u dva odeljenja od po 30 učenika osmog i šestog razreda osnovne škole, u saradnji sa njihovim nastavnicama. Pravljeni su audio zapisi sa časova frontalne nastave ova dva nastavnika i nastavnih aktivnosti istih učenika podeljenih u parove, ili u grupe od tri ili četiri člana. Učenici su snimani u učionici za engleski jezik i na redovnoj nastavi engleskog jezika. Predmetni nastavnici su odabrali odeljenja koja će učestvovati u istraživanju. Istraživanje se bazira na sledećim pretpostavkama:

Pretpostavka 1: Jezik se najefektnije usvaja putem slušanja i govorenja, komunikacije i interakcije o čemu govore Krašen (Krashen, 1985, 1987), Litlvud (Littlewood, 1981), Bajgejt (Bygate, 1987) i Nunan (Nunan, 1995, 51).

Pretpostavka 2: Prilikom rada u parovima ili grupama proizvede se mnogo više komunikacije nego na času frontalne nastave (Lightbown and Spada, 1991, str. 85; Seligson, 1997, str. 42-43; Hess, 2001, str. 112-113).

Pretpostavka 3: Komunikacija između učenika u radu u paru ili grupi ima više obeležja prave komunikacije.

Prvi zadatak je uporediti razgovor dva profesora engleskog jezika sa učenicima i načinima izvođenja frontalne nastave da bi se utvrdilo kako oni odabirom pitanja i (ne)podsticanjem na razgovor utiču na komunikaciju. Pokušaćemo da utvrdimo način rada koji podstiče učenike na govor i komunikaciju i u kojem ima više obeležja prave komunikacije navedenih i opisanih u uvodu ovog istraživanja. Drugi zadatak je uporediti kvantitet i kvalitet govornog učinka učenika na času frontalne nastave sa govorom tokom rada na različitim zadacima u parovima i grupama, i utvrditi u kojim slučajevima se češće javljaju obeležja prave komunikacije.

³ “Output, particularly when it occurs in conversations where the learner is having to negotiate meaning, provides learners with the opportunity to push to the limit their emerging competence. “

Cilj istraživanja

Istraživanje ima za cilj da pokuša da utvrdi na koji način frontalni oblik nastave i nastava organizovana u malim grupama može da dovede do aktivnijeg učešća što većeg broja učenika u nastavi govorenja engleskog jezika. Pokušaćemo da dođemo do odgovora na pitanja o tome koji je vid nastave govorenja onaj na kojem učenici najviše učestvuju u komunikativnom procesu, kakva komunikacija je najuspešnija, kojim tehnikama i metodama nastavnici podstiču pravu komunikaciju na času, koji su glavni indikatori komunikativnih veština i kompetencija učenika.

I Opis časova frontalne nastave

Transkript 1 i 2 su primeri frontalne nastave [prilog 1] u dva odeljenja kod dva profesora engleskog jezika sa prosečno tri godine radnog iskustva. Nastavnik 1 u Transkriptu 1 predaje učenicima osmog razreda osnovne škole, kojima je to četvrta godina učenja jezika. Nastavnik 1 je vidno dominantan, postavlja pitanja u vezi sa tekstom iz udžbenika i očekuje odgovore takođe iz teksta i to punim rečenicama:

Nastavnik 1: Who knows the answer? In English, please. What is a hurricane? Marko...

Učenik 1: Big tropical storm.

Nastavnik: A Hurricane...is...

Učenik 1: ...is a big tropical storm.

U ovom primeru učenik u odgovoru koristi formulaički izraz i elipsu, ali nastavnik želi da on odgovori punom rečenicom. Nastavnik nastoji da ispravlja greške učenika u govoru i traži precizno i tečno izražavanje, što po Bajgejtu, loše utiče na komunikaciju (Bygate, 1987, str. 11). Nastavnik 1 koristi udžbenik *Project*. Tema ovog časa je „jaki vetrovi“, koja je zanimljiva, ali nije dovoljno bliska svim učenicima, pa je malo njih moglo da se uključi u razgovor, a čak i oni učenici koji su znali nešto o toj temi, nisu imali dovoljno bogat vokabular da se izraze. Nastavnik nije pomogao učenicima koji su hteli da govore da se izraze i time je onemogućio razgovor, što vidimo iz sledećeg primera:

Nastavnik 1: Yes, heat. When the water? (nije sigurno da li je *weather*, ili *water*, nastavnik nedovoljno jasno izgovara ove reči) is warm, you said it... so the heat is the reason... and what else? ...hm... Miloš

Učenik 6: Isparavanje vode.

Nastavnik 1: Ok, can you say it in English? /pause/ No? (pauza traje dve sekunde)

Učenik 6: No.

Nastavnik 1 nije ostavio dovoljno vremena za razmišljanje u gornjem primeru. On pretpostavlja da učenik ne zna kako se kaže isparavanje vode na engleskom, deluje

razočarano i ne otkriva učeniku odgovor. Na taj način on obeshrabruje učenika da dalje pokušava da govori na zadatu temu. Čini se i kao da nastavnik nije dovoljno zainteresovan da čuje odgovor na postavljeno pitanje. Za motivaciju i za potsticanje govora kod učenika, veoma je važno da im nastavnik, posle postavljenog pitanja, ostavi dovoljno vremena da osmisle i formulišu odgovor (Nunan, 1995, str. 193). Iz sledećeg primera možemo zaključiti da nastavnik postavlja formalna pitanja iz lekcije, i tu nema mnogo mogućnosti za pregovaranje u vezi sa smislom, samim tim ni za razvijanje komunikacije:

Nastavnik 1: Ok, what else is the reason for hurricane happening?

Učenik 7: Wind.

Nastavnik 1: Wind? Are you sure?

Učenik 7: Yes.

Nastavnik 1: No! Milica...

U prethodnom primeru nejasno je zašto učenik daje taj odgovor, možda je učenik odabrao pogrešnu reč, ali nastavnik to nije pokušao da razjasni.

U primeru frontalnog časa sa Transkripta 1, učinak nastavnika u govoru je 75,5%, a učenika 24,5%, i obuhvata šest učenika (od trideset) koji su učestvovali u razgovoru.

Nastavnik 2 u Transkriptu 2 [prilog 1] predaje učenicima šestog razreda osnovne škole kojima je to šesta godina učenja jezika i on ima malo drugačiji pristup frontalnoj nastavi. U učionici je podsticajna atmosfera, deca se lakše odlučuju da govore i ne moraju da dižu ruku da bi nešto rekla. Nastavnik veoma malo ispravlja greške učenika i izgleda da je zainteresovan da čuje odgovore na postavljena pitanja. On dozvoljava da učenici, koliko je to moguće, vode razgovor, koji je spontan; pitanja logički proističu jedna iz drugih, što je poželjno u nastavi govorenja (Hess, 2001, str. 15). Nastavnik 2 u nastavi koristi udžbenik *Challenges*. Gramatičke jedinice su date implicitno, integrisane su u nastavne teme i tekstove, i uvežbavaju se putem razgovora. Cilj časa je bio obnavljanje naziva pojedinih profesija i uvežbavanje upotrebe modalnih glagola (can, can't, have to, don't have to) kroz razgovor o temi iz knjige. Nastavnik 2 je dozvolio da razgovor spontano skrene u pravcu interesovanja učenika, ali se i dalje govorilo o dozvolama i zabranama. Ova tema je bila motivišuća za decu, ticala se njima bliskog, školskog okruženja, došlo je do prave komunikacije. Čini se da je nastavnik zainteresovan da čuje odgovore učenika. U razgovoru, iako je nastavnik inicijator i koordinator razgovora, svi učestvuju ravnopravno sa svojim idejama, nema jednog tačnog rešenja i postoje pregovaranja u vezi sa smislom, što je ključno obeležje prave komunikacije.

Nastavnik u radu postavlja i referentna i formalna pitanja. U sledećem primeru, nastavnik je postavio formalno pitanje u vezi sa ljudima sa slike iz udžbenika i razgovara sa jednim od učenika:

Nastavnik 2: Tell me about the people in the picture...what they can do, what is it that they can't do, what is it they have to do...Hm? ...

Učenik 2: ...about them? (pokazuje sliku u knjizi)

Nastavnik 2: Yes.

Učenik 2: They can bring animals to class.... they can eat and drink...

Nastavnik 2: ...in class, right?

Učenik 2: Yes, ...they don't listen to the teacher...

Nastavnik 2...they don't have to, ...right?

Učenik 2: They can sit on their desks; they can use mobiles...

Iz ovog primera vidimo da bez obzira što je Nastavnik 2 postavio formalno pitanje, ima nekoliko primera pregovaranja u vezi sa smislom. Nastavnik u poslednjem pitanju koristi tehniku umetnutog pitanja, gde je postigao efekat dvostrukog smisla. Preformulisao je odgovor učenika kako bi ga gramatički ispravio, a u isto vreme, postavio je pitanje.

U narednom primeru nastavnik postavlja referentno pitanje učenicima šta bi oni želeli da mogu da rade ili da imaju u učionici:

Nastavnik 2: Vladimire, what would you like the classroom to look like....to have in your classroom that isn't here?

Učenik 3: Nothing.

Nastavnik 2: Nothing? You are completely satisfied!? Would you like to be able to wear mobile?

Učenik 4: We'd like to have.... errr a big tv in our classroom!

Nastavnik 2: But there **is** a big tv!

Učenik 5: ...cable tv!

Nastavnik 2: What about the internet?

Učenik 6: Yes, we can't hear! (učenik dobacuje iz daljine)

Nastavnik 2: What would you do on the internet?

Učenik 6: Go to facebook!

Nastavnik 2: Just for facebook?

Učenik 7: To get some useful information...

Nastavnik 2: About what.... About things in general or...can be about fish, nature...eeler ...art, ...

Učenik 3: I'd like that we have a Nintendo 3...eeler...or playstation.

.....

Iz predstavljenog primera možemo zaključiti da se nakon postavljenog referentnog pitanja mnogo više učenika uključilo u razgovor. Postoje elipse, sredstva za razmišljanje, parataksa, pregovaranja u vezi sa smislom, ali je razgovor kontrolisan i odvija se između učenika i nastavnika. U primeru Transkripta 2, učinak nastavnika u govoru je 63,5%, a učenika 36,5% (od 30, uključeno je bilo 9 učenika).

Razgovor ova dva nastavnika sa učenicima razmotrićemo prema kriterijumima za analizu koju su dali Lajtbaun i Spada (Lightbown & Spada, 1991, str. 74). Utvrdiće se koliko su učenici učestvovali u pravoj komunikaciji tako što će se analizirati koliko u govoru greši nastavnik i koliko ispravlja greške učenika. Zatim će se ispitati koliko su pitanja koja nastavnik postavlja iskrena, kao i to da li postoje pregovaranja u vezi sa smislom.

Greške: Nastavnik 1 gotovo da ne pravi greške u govoru, koristi pune precizne rečenice, upotrebljava intonaciju za upitne rečenice, ali ima nekih nejasnoća u vezi sa temom i definicijama iz teksta.

Ispravljavanje grešaka: Nastavnik 1 vrlo često ispravlja greške – uglavnom gramatičke, ali kada učenici ne znaju neku reč na engleskom, on ne nudi pomoć oko pronalaženja termina.

Referentna pitanja: Kod nastavnika 1 ne postoje referentna pitanja, sva pitanja su u vezi sa tekstom iz udžbenika. Nastavnik 1 nije postavljao pitanja koja su u vezi sa mišljenjem, stavovima ili iskustvima učenika.

Formalna pitanja: Sva pitanja nastavnika 1 su formalna.

Pregovori u vezi sa smislom: Skoro da ne postoje, jer nema nikakve diskusije, niti razmene mišljenja, a ni samovoljnog uključivanja učenika u razgovor.

Greške: Nastavnik 2 ponekad pravi greške u govoru, ali su rečenice spontane. Kada je to potrebno, on vrši preformulaciju pitanja ili rečenice, i koristi razna pomoćna govorna sredstva.

Ispravljavanje grešaka: Nastavnik 2 vrlo malo ispravlja učenike u govoru. Iako je centralna tema upotreba modalnih glagola, cilj ove govorne vežbe nije uvežbati isključivo gramatičku formu, već vežbanti govor na određenu temu, pravilno upotrebivši modalne glagole. Pogrešna upotreba modalnih glagola bi u ovom slučaju značila i promenu smisla rečenice i Nastavnik 2 se trudi da to spontano pokaže kroz razgovor.

Referentna pitanja: U prvom delu časa, nastavnik je postavio referentna pitanja, oja su u vezi sa ličnostima učenika, šta bi oni voleli da vide u cirkusu. Kada je Nastavnik 2 pitao da li bi voleli da nose mobilne telefone na času, to je značajno podstaklo odgovore učenika i razmenu mišljenja. U ova dva razgovora se mnogo veći broj učenika uključio u razgovor (u prvom 5, a u drugom 6), iako pojedini učenici odgovaraju na maternjem jeziku. Ovo je indikator da su učenici bili motivisani na razgovor.

Formalna pitanja: Pitanja koja su u vezi sa obrađenim gradivom takođe postoje, nastavnik ih je postavio u srednjem delu transkripta i učenici odgovaraju na njih sa manje zainteresovanosti. Nastavnik 2 je postavio formalno pitanje šta rade osobe sa

slike iz udžbenika i predstavnici pojedinih profesija, a samo dva učenika su se uključila u razgovor. Odgovor je očigledan, cilj pitanja je ponavljanje vokabulara i jezičkih struktura.

Pregovori u vezi sa smislom: Ima nešto pregovora i razmene mišljenja, ali u onom delu časa gde su postavljena prava pitanja. Deca se u tom delu trude da iskažu svoje mišljenje i nametnu ga drugima. Deca govore i na stranom i na maternjem jeziku, jer se izražavaju spontano.

Zaključak u vezi sa transkriptima časova frontalne nastave

Na časovima frontalne nastave teško je ostvariti iskrenu komunikaciju. Pojedini učenici izbegavaju da se uključe u nastavu (u prvom transkriptu javilo se 6 učenika, a u drugom 9, od ukupno 30 koliko ih je u odeljenjima), tako da veliki deo njih ne koristi priliku da vežba govorenje. U oba slučaja nastavnik je dominantan i diktira temu, tempo i ko će se uključiti u razgovor. U prvom slučaju kvantitet učinka govora Nastavnika 1 je oko 75,5%, a učenika oko 24,5%. U primeru Transkripta 2 taj odnos je 63,5% nastavnika 2, a učenika 36,5%. Ovo navodi na zaključak da je Nastavnik 2 koristio metode i tehnike kojima je podstakao više komunikacije na času frontalne nastave, na taj način podstičući razvoj komunikativne kompetencije kod učenika. Nastavnik 2 toleriše govor na maternjem jeziku, kao i greške učenika u govoru, dozvoljava svima da se uključe po želji i tako u učionici stvara pozitivnu atmosferu, gde je razgovor iskren i spontan a tema i tok nastave nisu striktni i nametnuti, već nastavnik dozvoljava učenicima da ih usmeravaju. Ovako izvedena, frontalna nastava može da bude veoma uspešna i korisna za vežbanje veštine govorenja, a naročito je značajna kod mlađih učenika i u početnim fazama učenja jezika.

II Opis aktivnosti organizovanih u parovima i grupama do četiri učenika

U drugom delu istraživanja, učenici su na redovnim časovima engleskog bili podeljeni u grupe i/ili parove i dobijali su različite zadatke otvorenog ili zatvorenog tipa koje su zajedno rešavali.⁴ Grupe čine po dva, tri ili četiri učenika istih odeljenja kao i u primeru frontalne nastave [prilozi 2 i 3].⁵

⁴ Zadaci zatvorenog tipa su oni koji imaju jedno tačno rešenje, a otvorenog koji mogu imati više mogućih rešenja.

⁵ Braun definiše rad u grupi kao set zadataka koji zajedno radi dva ili više učenika (Brown, 2007, str. 224).

U Transkriptu 3 [prilog 2] vidimo primer aktivnosti u kojima je grupa od četiri učenika osmog razreda sa boljim rezultatima iz engleskog jezika, kojima predaje Nastavnik 1, imala zadatak da opišu svako svoju sliku a zatim da sastave kratku priču tako što će poredati slike na željeni način. Sličice imaju jedan tačan logički sled, ali se od učenika tražilo da sami osmisle kraj priče. Učenici su brzo i lako sklopili priču i čak dali nekoliko varijanti mogućeg završetka priče. Međutim, i ovde je komunikacija među učenicima na engleskom jeziku vrlo ograničena i javila se tek kada je nastavnik pitao da daju mišljenje o tome šta se desilo na kraju priče. Na početku transkripta vidimo da su oni dogovorom utvrdili redosled govora i ne odstupaju od njega, a kada daju svoju verziju događaja, onda spontano ulaze u pravu komunikaciju:

Nastavnik: Do you agree? Do you have some other opinion?

Učenik 4: ...yes, like that.

Učenik 3: No... that there is a burgler, and boy wakes up and goes to the room, and he sees him.

Učenik 1: ...he runs away...(pauza)... may-be he woke up his parents and they called the police... they come and arrest the burglar.

Učenik 4: No, no, him...

Takođe možemo primetiti da u razgovoru dominira Učenik 3 koji predlaže rešenja, a ostali učenici se uglavnom slažu sa njim. Možda je to zbog njegovog boljeg vladanja jezikom, jer vidimo na početku da je on učenik koji je u govoru ispravio Učenika 1, a moguć je i da se stavovi ovog učenika više vrednuju. Svi učenici u govoru koriste razne mehanizme za olakšavanje govora – pojednostavljene rečenice, elipse, ponavljaju se rečenice i parafraziraju. Isti učenici pokazuju mnogo viši stepen jezičke kompetencije i bolju veštinu govorenja nego na času frontalne nastave, kada nisu ni učestvovali u razgovoru. Učenik 3 je ispravio gramatičku grešku Učenika 1:

Učenik 1: There's one boy in the bed. He looks very scary. Something scared them.

Učenik 3: ...scared him!

Ovo se podudara i sa istraživanjima Brutona i Samude (Bruton and Samuda, 1980) o čemu piše Nunan (1995, str. 51): kada su u malim grupama, učenici mogu jedan drugog uspešno da isprave.

Druga grupa [prilog 2, Transkript 4] je imala isti zadatak, ali je bila sastavljena od slabijih učenika. Tada je proisteklo mnogo manje razgovora na engleskom jeziku. Učenici u govoru koriste osnovne modele rečenica. Prava komunikacija kod njih uopšte ne postoji. Kada je trebalo da se dogovore oko redosleda priče, oni su prešli na komunikaciju na maternjem jeziku. Nastavnik ih je, potom, podsetio da treba da govore na engleskom, i onda su oni, nakon dogovora, ispričali vrlo kratko, na engleskom, svoj

sled događaja. Iako je izostala iskrena komunikacija, oni su uspeli da urade prvi deo zadatka kako treba, bez pomoći nastavnika; kada bi imali ovakve prilike češće, oni bi uvežbali komunikaciju i na stranom jeziku (Nunan, 1995, str. 52). Ovi učenici nisu učestvovali u razgovoru na času frontalne nastave, prema tome više prilike za uvežbavanje govora imaju kad rade zadatke u grupi. Kod drugog dela zadatka, kada je trebalo da daju svoju verziju završetka priče, bila bi im potrebna pomoć boljih učenika i to navodi na zaključak da slabiji učenici treba u radu da se oslone na bolje učenike i od njih da uče.

U Transkriptu 5 [prilog 2] učenici su isti kao u Transkriptu 3, zadatak je takođe isti, ali su sličice drugačije. Ovde je bilo moguće sastaviti više mogućih verzija priče na osnovu zadatih slika. Ono što je očigledno kad uporedimo Transkripte 5 i 3, jeste da su učenici kod zadatka u Transkriptu 5 sa mnogo više truda došli do prihvatljivog rešenja; trebalo je mnogo više dogovaranja i pregovora u vezi sa smislom da bi se došlo do konačne zajedničke verzije priče. Iz ovoga zaključujemo da otvoreni zadaci podstiču više komunikacije i pregovora (Nunan, 1995) što ilustruje sledeći primer:

Učenik 3: I have a girl in my picture, ...little girl. It looks like she said 'can I cuddle the dog '...that face...

Učenik 1: Maybe that boy come to the school or somewhere where they don't put the dog.... come with his friend ...she... dog, she tried to play with him...then come that man and he took the dog.

Učenik 3: What are the boy and the man doing in your picture?

Učenik 2: The boy...hmm...gives dog to man.

Nastavnik: You think the boy gives dog to the man ...?

Učenik 2: I'm not sure ...or...man gives dog to boy.

Učenik 1: ...the man...the boy...

U Transkriptu 6 [prilog 2] opisan je razgovor grupe boljih učenika šestog razreda, kojima predaje Nastavnik 2 i koji su dobili zadatak da opišu svoju sliku a zatim da slože priču prema datim slikama. Ovaj zadatak je otvorenog tipa, ima više mogućih rešenja. Učenici jasno i spontano izlažu svoje mišljenje (koriste *I think...* da bi iskazali svoje ideje) i svaki učenik se potrudio da pronađe rešenje. Oni rešavaju zadatak na kreativan način, pokušavaju da protumače i osećanja, profesiju, međusobne odnose osoba sa slikom, što ilustruju dati primeri:

Učenik 1: There are, I think father and kid. Father give kid the dog. Father... no, the father not happy, he's angry.....

Učenik 2: I think the boy is in the school. He take his dog with him, and some *teacher* saw the dog and *he* was angry,

Sva tri učenika uspešno pregovaraju u vezi sa smislom, koriste razne mehanizme komunikacije, intonaciju i gestikulaciju da bi nešto naglasili, spontano preuzimaju vođenje razgovora i svi, u odnosu na svoje sposobnosti, učestvuju ravnopravno u rešavanju zadatka:

Učenik 2: She didn't wanted to harm them and then she give three...

Učenik 1...the boy and boy take him...

Učenik 3: ...and the dog run away from the boy...

Učenik 1: I think...e eer...is eer... the boy playing with the dog and she take the dog...

Učenik 2: The boy found the dog in school and give to this man ...and... eer...

Učenik 3: The man give the dog this girl.

Učenik 2: I think he find the dog in the school and then eer... he asked some girl to take them, but she didn't wanted, and then he give the dog to the boy.

Zadatak su rešili uspešno i dali više mogućih verzija priče.

Ako uporedimo Transkript 5 i 6, možemo zaključiti da su mlađi učenici uspešnji i spontaniji u komunikaciji. Razlog za to može biti manji stres kod mlađih učenika ili je pozitivan uticaj imala ranija izloženost jeziku (učenici šestog razreda su počeli sa učenjem engleskog jezika od sedme godine). Još jedan razlog za to može biti i težnja Nastavnika 2 da pri svakom obliku rada podstakne komunikaciju u učionici.

Učenici 1 i 2 u Transkriptu 7 [prilog 3] (isti učenici kao i u Transkriptu 3) u paru rešavaju sledeći zadatak. Oboje imaju mapu grada. Kod Učenika 1 je obeležena kuća učenika 1 koji pravi žurku. Drugom učeniku nedostaje ta informacija, ali mu je obeleženo mesto na kojem se nalazi Učenik 2 koji treba da dođe na žurku. Jedan učenik navodi na put, a drugi prati instrukcije. Iz transkripta je očigledno da dominira učenik koji daje instrukcije. Oba učenika imaju dobre rezultate iz engleskog jezika, zadatak im je možda bio lak, rešenje očigledno i nije ih motivisalo na razgovor. Ovde nema iskrene komunikacije, jer se Učenik 2 trudi da što više olakša Učeniku 1, isključivo sa ciljem da bi završili uspešno zadatak. Međutim, iako je izostala komunikacija, Učenik 2 je mnogo više govorio na engleskom nego u Transkriptu 3 gde je radio u grupi, kao i Učenik 1.

Učenici iz Transkripta 8 [prilog 3] su slabiji učenici šestog razreda i imali su isti zadatak kao u prethodnom primeru. Na početku nisu razumeli tačno zadatak, što je ovde bilo veoma dobro jer je pokrenulo iskren razgovor na engleskom jeziku. Pošto nisu uspeli da dođu sami do zaključka, zatražili su pomoć nastavnika:

Učenik 2: Yes, I'm gonna tell you...but I... *gde treba da ideš*...You don't know where I live.

Učenik 1: I'm having a party and you live here.

Učenik 2: May-be...I... I ...*Nastavnice, ajde ponovite...*

Nastavnik: This is where you are now...at the moment...she is talking to you over the phone...you need to tell her where you are at the moment....

Učenik 1: I'm in the Bridge Street, in the Ice rink.

Učenik 2: Ok, you go down to the Bridge Street and then turn right.

Učenik 1: Ok, I'm now in the Main Street..

Učenici su uspešno rešili zadatak. U ovom primeru kod učenika ima puno obeležja komunikacije, parafraziranja, paratakse, elipse, i pregovaranja u vezi sa smislom. Iako su učenici mlađi nego u prethodnom primeru, veštiji su u komunikaciji na engleskom jeziku.

Iz ovoga možemo zaključiti da se na nastavi u paru proizvede najviše govora svakog učenika pojedinačno zato što su obe strane prinuđene da učestvuju u razgovoru. Međutim, više iskrene komunikacije proistekne prilikom rada u grupi. Ako analiziramo Transkripte 4 i 7, videćemo da ovo pravilo ne važi baš u svakom slučaju. Bitno je i pronaći odgovarajući tip zadatka. Kombinacijom rada u paru i grupi učenici najefikasnije uvežbavaju govor (Seligson, 1997, str. 45).

Zaključna razmatranja

Razvoj komunikativne kompetencije i veštine govorenja je veoma značajan za usvajanje stranog jezika. U govornom jeziku, govornik nema vremena da osmisli tačnu i potpunu rečenicu, pa se često koriste elipse, paratakse, formulaički izrazi, sredstva za uštedu vremena, loši počeci, parafraziranje i ostala sredstva. Da bi se razvila veština komunikacije takođe je važno i razviti veštine interakcije, pregovaranja, vođenja razgovora. Postojanje ovih indikatora je dokaz da se odvija prava komunikacija na času. Iz analize transkriptata zaključuje se da nastavnik može da utiče na komunikaciju i broj učesnika u njoj tako što teme prilagođava interesovanjima učenika, postavlja referentna i formalna pitanja na način koji podstiče učenike na interakciju i razgovor. Uporedivši broj učenika, kvantitet govornog učinka i kvalitet komunikacije na frontalnoj nastavi, sa nastavom organizovanom u malim grupama i u paru, možemo uočiti da se u rad u grupi i paru uspešno uključuju i učenici koji nerado govore na frontalnoj nastavi engleskog jezika, kao i da se u takvim oblicima rada proizvede najviše komunikacije. Mnogo više obeležja prave komunikacije sadržano je u transkriptima sa ova dva vida nastave.

Međutim, nije na svakom zadatku u paru ili grupi bilo uspešne komunikacije, pa zadatak i članove grupe treba pažljivo birati. Kod uspešnih primera gde su učenici obavljali zadatke u grupi i paru, postoji saradnja u iznalaženju rešenja, razgovor je spontaniji i slabiji učenici se oslanjaju na bolje učenike u obavljanju zadataka. Zadaci otvorenog tipa koje su učenici radili u grupi više su motivisali učenike na razgovor, jer nude više mogućih rešenja, prirodno dovodeći do pregovaranja i dogovaranja kao važnog obeležja komunikacije. Analiza datog korpusa navodi na zaključak da u radu u paru i grupi veći broj učenika učestvuje u razgovoru, veći je kvantitet njihovog govornog učinka, i može

se ostvariti više prave komunikacije koja je preduslov sticanja komunikativne kompetencije učenika. Da bi se dobili relevantniji podaci, potrebna je dugoročna analiza obimnijeg korpusa.

Literatura

- Abhakorn J. (2014). Asking Effective Referential Questions in an EFL Classroom
Proceedings of the European Conference on Language Learning 2014. Thailand:
National Institute of Development Administration. Dostupno preko:
http://papers.iafor.org/wpcontent/uploads/papers/ecll2014/ECLL2014_01820.pdf
[12.10.2021]
- Brown D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education Inc.
- Brown G., Anderson A., Shillcock R. & Yule G. (1984). *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Dos Santos L. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7 (2): 104-109.
- Cameron L. (2002). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castro D.C.& Wang Q. (2010). Classroom Interaction and Language Output. *English Language Teaching*, 3 (2): 175-186.
- Harris M., David M & Sikorzyńska A. (2007). *Challenges 2. (Student's Book and Workbook 2)*. Beograd: Akronolo d.o.o.
- Hess N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson T. (1999). *Project 2. (Student's Book i Workbook 2)*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth: Penguin.
- Krashen S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Inc.
- Krashen S. (1987). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall International.
- Lightbown P. & Spada N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Littlewood W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Neobjavljena doktorska disertacija). University of California, Los Angeles.
- Long, M., Adams, L., McLean, M. and Castanos, F. (1976). Doing things with words: Verbal interaction in lockstep and small group classroom situations in Fanselow, J. and Crymes, R. (eds.), in *On TESOL '76* (pp.137-153). Washington, DC: TESOL.
- Newton, J. (1991). Negotiation: Negotiating what? Paper given at *SEAMEO Conference on Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapore: RELC
- Nunan D. (1995). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Phoenix ELT. [1991].
- Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The Effects of Linguistic Simplification and Elaboration Modifications on L2 Comprehension. *21th Annual TESOL Convention*, Miami Beach.
- Richards J. & Rogers T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse P. (2009) The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1 (1): 1-13. Dostupno preko:
https://www.academia.edu/636757/The_interactive_architecture_of_the_language_classroom_A_conversation_analysis_perspective [13.10.2021]
- Seligson P. (1997). *Helping Students to Speak*. London: Richmond Publishing.
- Wilkins, D. A. (1974). *Second Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.
- Zilm, M. (1989). Investigating the role of code switching in oral language in the classroom. Adelaide: Languages and Multicultural Centre.

Sanja S. Petrović

**OPPORTUNITIES FOR PRACTISING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN
TEACHER-CENTERED CLASSES AND SMALL GROUP CLASSES WITH
SENIOR GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Abstract

Language is most effectively acquired through communication. In order to practice speaking skills, it is necessary to encourage students to communicate regardless of the method of teaching used by the teacher. Communication does not necessarily occur in class when teachers ask usual questions concerning information from text materials and students give typical answers which are grammatically correct and in full sentences. Communication in class occurs when a teacher initiates real, genuine conversation about the attitudes and opinions of the speakers. In spontaneous, everyday speech, speakers tend to use short, intermittent sentences, as well as various skills of interaction and conversation, such as false starts, parataxis, reformulations, hesitation devices and others. The aim of this paper is to investigate how much genuine communication happens using teacher-centered method, in comparison to pair and group work in two senior grade classes of primary school. We will first analyze the two teachers' teacher-centered classes example and try to determine the kind of communication that takes place there. Then we will compare the quality and quantity of communication, as well as the number of participants in it, with the results obtained with the same students in group tasks. The goal is to determine which method of work and the way in which it is performed encourages the development of students' communicative competence.

Keywords: communication, genuine communication, communicative competence, teacher-centered method, genuine questions, errors, group work.

Datum prijema: 31. 08. 2021.

Datum ispravki: 30. 10. 2021.

Datum odobrenja: 31. 10. 2021.

Prilog 1: Transkripti sa časova frontalne nastave

Transkript 1 (učenici uzrasta 13-14 godina; 4. godina učenja engleskog jezika)
Nastavnik 1; čas frontalne nastave; Udžbenik: *Project 4*, Oxford University Press, 2009;
tema: Strong winds.

Nastavnik 1: "Who knows the answer? In English, please. What is a hurricane?"

Marko..."

Učenik 1: Big tropical storm.

Nastavnik 1: A Hurricane...is...

Učenik 1: ...is a big tropical storm.

Nastavnik 1: ok, and what is the difference between a hurricane and a typhoon...or a cyclon? who knows...Yes, Dušan.

Učenik 2: Hurricanes are tropical storms in Atlantic Ocean but...errr...typhoons are tropical storms in Pacific and Indian ocean.

Nastavnik 1: ok, and typhoons?

Učenik 2: typhoons are.... (pause)...

Nastavnik 1: What are typhoons?

Učenik 2: Storms in the Indian Ocean.

Nastavnik 1: So, is a typhoon and cyclon the same thing?

Učenici: Nooo!

Nastavnik 1: No? Hm? Is there any difference between a typhoon and a cyclon? Who knows?

Yes? What is the difference?

Učenik 3 ...Errr...typhoons and... errr...cyclons are in the Pacific and Indian Ocean.

Nastavnik 1: So, is it the same thing?

Učenik 3: Možda.

Nastavnik 1: Yes, yes, it is.

It's just two different names for one same thing. And the difference is between a hurricane and typhoon and a cyclon. Ok. When do they happen? Hurricanes?

Hurricanes? When do they happen, Marija?

Učenik 4: They happen in the late summer...

Nastavnik 1: Yes, they happen in late summer and...

Učenik 4: When the water is warm...

Nastavnik 1: When the water? is warm, so what causes hurricanes to happen? Do you know?

Učenik 5: toplota.

Nastavnik 1: Yes, heat. When the water? is warm, you said it... so the heat is the reason...and what else? ...hm... Miloš

Učenik 6: Isparavanje vode.

Nastavnik 1: Ok, can you say it in English? /pause/ No?

Učenik 6: No.

Nastavnik 1: Ok, what else is the reason for hurricane happening?

Učenik 7: Wind.

Nastavnik 1: Wind...are you sure?

Učenik 7: Yes.

Nastavnik 1: No! Milica...

Transkript 2 (učenici uzrasta 11-12 godina; 6. godina učenja engleskog jezika)

Nastavnik 2; čas frontalne nastave; Udžbenik: *Challenges 2*, Pearson Longman; tema: Modal verbs can, have to; Professions, vežbe.

Nastavnik 2: ...Did you like...What did you like? Did you like athletes? ...Yeah? What about trapeze artists? *Ko behu* trapeze artists?

Učenik 1: ...*umetnici na trapezu*...

Nastavnik 2: Hm? Were there any trapeze artists?

Učenik 2: No.

Nastavnik 2: No? Vladimire what would you like to see?

Učenik 3: ...flame breathing _____ (*nerazumljivo*).

Učenik 4: *Zmije*.

Nastavnik 2: Ok, what else...

Učenik 4: Big snakes...

Učenik 3: I'd like to see gymnasts.

Nastavnik 2: Aha, Africa's?

Učenik 5: _____ and comedians...

Nastavnik 2: Comedians...What about clowns?

.....

Tell me about the people in the picture...what they can do, what is it that they can't do, what is it they have to do...Hm? ...

Učenik 2: ...about them? (*učenik pokazuje sliku u knjizi*)

Nastavnik 2: Yes.

Učenik 2: They can bring animals to class.... they can eat and drink...

Nastavnik 2: ...in class, right?

Učenik 2: Yes, ...they don't listen to the teacher...

Nastavnik 2...they don't have to, ...right?

Učenik 2: They can sit on their desks; they can use mobiles...

Nastavnik 2: Yes.

Učenik 2: They can wear fashion clothes...fashionable clothes.

Nastavnik 2: Yes.

Učenik 2: ...and they can't wear uniforms.

Nastavnik 2: They can't...are you sure? ...or, they don't have to?

Učenik 2: They don't have to wear uniforms.

Nastavnik 2: OK, thank you. Can anyone tell me about ...eeeer... pop stars? ...pop stars...Hm? What _____ are things which like _____ pop stars? ...have good voices and so on...

Učenik 3: Pop stars must have good voices, they have to work every day, they don't have to wear strange clothes every day, they can't sing out of tune.

Nastavnik 2: Thank you. What about...eeeer, what about theatre actors?

Učenik 3: Theatre actors can't have a break, theatre actors can't...eeer don't have to work in the morning theatre actors can, ... have to...move back to (*nerazumljivo*)?

Nastavnik 2: Can?

Učenik 3: have to... theatre actors can't forget their lines...

Nastavnik 2: Ok, thank you. I want you to think about what would you like to have in this classroom that isn't there and what would you like to be changed...for example would you like to be able to walk...What would you change here?... Think about it.

Vladimire, what would you like the classroom to look like....to have in your classroom that isn't here?

Učenik 3: Nothing.

Nastavnik 2: Nothing? You are completely satisfied!?

Would you like to be able to wear mobile?

Učenik 4: We'd like to have a big tv in our classroom!

Nastavnik 2: There *is* a big tv.

Učenik 5: ...cable tv!

Nastavnik 2: What about the internet?

Učenik 6: Yes, we can't hear!

: Nastavnik 2 What would you do on the internet?

Učenik 6: Go to facebook!

Nastavnik 2: Just for facebook?

Učenik 7: To get some useful information...

Nastavnik 2: About what.... About things in general or...can be about fish, nature...eeter ...art, ...

Učenik 3: I'd like that we have a Nintendo 3...eeter...or Play Station.

.....

.....

Nastavnik 2: What do you think that I as a teacher have to do?

Učenik 2: You have to teach us.

Nastavnik 2: Ok, I have to teach you, what else?

Učenik 3: ...be nice to us...

Nastavnik 2: I have to be nice to you? What else?... Do I have to...eeter... wear a dress?

Učenic: No!!!

Nastavnik 2: What is it that I can't do?

Učenik 8: You can't sit during a class.

Učenik 9: You can't scream at us...

Prilog 2: Transkripti sa aktivnosti organizovanih u grupama

Transkript 3 (učenici uzrasta 13-14 godina; 4. godina učenja engleskog jezika)
Nastavnik 1; nastava u grupi od četiri učenika; Udžbenik: *Project 4*, Oxford University Press, 2009; Zadatak: svaki učenik dobija po jednu sliku iz priče. On ne pokazuje sliku ostalima već je opisuje. Na kraju, kad svaki učenik opiše svoju sliku, zajedno formiraju priču. Ova priča ima jedan tačan logički sled, ali se od učenika tražilo da daju svoju verziju završetka.

Učenik 2: What's on your picture?

Učenik 1: There's one boy in the bed. He looks very scary. Something scared them.

Učenik 3: ...scared him!

Učenik 1: ...yes, him.

Učenik 2: In my picture one boy sleeps. Yes.

Učenik 3: In my picture one boy is awake.... like he is awaked by someone right now, right now.

Učenik 4: In my picture boy waked up and eer...he errr... see one small dog.

Učenik 3: ...and the story goes like this...he was sleeping...

Učenik 4: yeah

Učenik 3: ...when he heard something and he woke up, then he saw...then he was scared and then he saw the dog.

Nastavnik: Do you agree? Do you have some other opinion?

Učenik 4: ...yes, like that.

Učenik 3: No... that there is a burglar, and boy wakes up and goes to the room, and he sees him.

Učenik 1: ...he runs away...

.... may-be he woke up his parents and they called the police... they come and arrest the burglar.

Učenik 4: No, no, him

Učenik 3: Boy saw burglar in some room and he locked him up, and then he goes to the parents and police...

MOGUĆNOSTI UVEŽBAVANJA KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE NA
FRONTALNOJ NASTAVI I NASTAVI U MALIM GRUPAMA KOD UČENIKA
VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Transkript 4 (učenici uzrasta 13-14 godina; 4. godina učenja engleskog jezika)

Nastavnik 1; nastava u grupi od četiri učenika sa slabijim rezultatima iz jezika.

Udžbenik: *Project 4*, Oxford University Press, 2009; *zadatak*: svaki učenik dobija po jednu sliku koja opisuje priču, ne pokazuje sliku ostalima već je opisuje. Na kraju, kad svaki učenik opiše svoju sliku, zajedno formiraju priču. Priča je ista kao u prethodnom zadatku.

Učenik 1: On my picture I have one dog and one boy. The dog was barking and the boy tell him to be quiet.

Učenik 2: I have one boy who is sleeping on the bed ... *sad si ti...*

Učenik 3: On my picture he is sleeping on the bed ...*kako se kaže kašlje?*

Učenik 4: On my picture boy is sleeping and scared.

Nastavnik: So, what do you think the story goes?

Učenik 1: *Dečko je spavao, pa se probudio...*

Učenik 2: *Ne, stani...dečko je spavao, pa je pas zalajao....*

Učenik 3: *...tako je... (ostatak razgovora je bio na srpskom jeziku)*

.....
Učenik 1: Picture one – the boy is sleeping on the bed.

Učenik 2: picture two the boy was heard a noise...

Učenik 3: In picture three the boy... the dog was barking on the boy and the boy was telling him to be quiet.

Učenik 4: In picture four the boy is sleeping and scared.

Učenik 2: finish, finish...

Učenik 1: yes, finish...

Učenici nisu uspjeli da daju svoju verziju završetka priče.

Transkript 5 (učenici uzrasta 13-14 godina; 4. godina učenja engleskog jezika)

Nastavnik 1; nastava u grupi od četiri učenika sa dobrim rezultatima iz jezika;

Udžbenik: *Project 4*, Oxford University Press 2009; *zadatak*: svaki učenik dobija po jednu sliku koja opisuje priču, ne pokazuje sliku ostalima već je opisuje. Na kraju, kad svaki učenik opiše svoju sliku, zajedno formiraju priču. Ovaj zadatak nema jedno logično rešenje, moguće je smisliti više rešenja.

Učenik 1: You first.

Učenik 2: Let's go.

Učenik 3: There's some man who run away and dog. He....he run too.

Nastavnik:: ...so, there's a man running and a dog running.

Učenik 3: Yeah.

Učenik 4: In my picture there's one girl and one man is... _____ talking. The man is cuddling the dog.

Učenik 2: In my picture is boy... gives dog to man.

Učenik 1: In my picture there is one man one boy and the dog. The dog and the boy are running...Probably that man wanted to tell something to the boy.

Učenik 3: I have a girl in my picture, ...little girl. It looks like she said „ can I cuddle the dog?“...that face...

Učenik 1: May be that boy come to the school or somewhere where they don't put the dog.... come with his friend ...she dog, she tried to play with him...then come that man and he took the dog.

Učenik 3:What are the boy and the man doing in your picture?

Učenik 2: The boy...hmm...gives dog to man.

Nastavnik::...You think the boy gives dog to the man ..or.?

Učenik 2: I'm not sure ...or...man gives dog to boy.

Učenik 1: ...the man...the boy...

Učenik 3: I think the man saw the boy,saw the dog when it was running, he catches it and then he gives that dog to the dog... to the boy.

Nastavnik:: What about the girl?

Učenik 3: The girl is boy's sister.

Učenik x: She said that the dog is dog of that boy...

Transkript 6 (učenici uzrasta 11-12 godina; 6. godina učenja engleskog jezika)

Nastavnik 2; Udžbenik: *Challenges 2*, Pearson Longman; nastava u grupi od tri učenika sa dobrim rezultatima iz jezika; *zadatak*: svaki učenik dobija po jednu sliku koja opisuje priču, ne pokazuje sliku ostalima već je opisuje. Na kraju kad svaki učenik opiše svoju sliku, zajedno formiraju priču. Zadatak ima više mogućih rešenja.

Učenik 1: There are, I think father and kid. Father give kid the dog. Father... no, the father not happy, he's angry.) The boy take the dog.

Učenik 2: I think the boy is in the school. He take his dog with him, and some teacher saw the dog and he was angry, ...he talked very loudly to the boy who...eeler was playing with the dog....eeler ...I think he does, ...he didn't... see the dog is only matter in his story.

Učenik 3: There are a girl and some man... eeler (*pauza*)...The man hold the dog. The boy is happy. The girl speak something to man and eeler, the man, eeler is playing with the dog.

Učenik 2: She didn't wanted to harm them and then she give three...

Učenik 1...the boy and boy take him...

Učenik 3: ...and the dog run away from the boy...

Učenik 1: Učenik 1: I think...eeler...is eeler..... the boy playing with the dog and she take the dog...

Učenik 2: The boy found the dog in school and give to this man ...and... eeler...

Učenik 3: The man give the dog this girl.

Učenik 2: I think he find the dog in the school and then eeler... he asked some girl to take them, but she didn't wanted, and then he give the dog to the boy.

Prilog 3: Transkripti sa aktivnosti organizovanih u parovima

Transkript 7 (učenici uzrasta 13-14 godina; 4. godina učenja engleskog jezika)

Nastavnik 1; nastava u paru – dva učenika sa dobrim rezultatima iz jezika koji su u grupnom zadatku u Transkriptu 3 bili najmanje aktivni (Učenik 1 i 2); Udžbenik: *Project 4*, Oxford University Press, 2009; zadatak: svaki učenik dobija po mapu grada na kojoj su obeležene ulice i važne građevine. Takođe je obeležena i jedna kuća u kojoj živi učenik koji pravi žurku. Drugi učenik se nalazi u ulici u gradu i ne zna gde živi njegov drug, a treba da dođe na žurku. On zove telefonom i traži instrukcije kako da dođe do kuće gde je žurka. Ovo je zadatak gde treba da se pronade i popuni podatak koji nedostaje.

Učenik 1: I'm in the Bridge street, near the Ice rink and I want to go to your party.

Učenik 2: I'm in the Water Street, near the bank.

Učenik 1: I don't know where is Water Street.

Učenik 2: Water Street is when you go straight the Bridge Street and then right and you can see Water Street....Can you be in the Main Street? When you be in the Main Street, you go left. That you can see the bank. My house is near the bank.

Učenik 1: O kay!

Transkript 8 (učenici uzrasta 11-12 godina; 6. godina učenja engleskog jezika)

Nastavnik 2 ; Udžbenik: *Challenges 2*, Pearson Longman; nastava u paru, dva učenika sa slabijim rezultatima iz jezika; zadatak je isti kao u prethodnom transkriptu.

Učenik 1: I live in the Bridge Street, right is Main Street.

Učenik 2: You go down the Bridge Street and then turn right, then you in the Main Street...

Učenik 1: You live here and I live here!

Učenik 2: Yes, I'm gonna tell you...but I...*gde treba da ideš*...

You don't know where I live.

Učenik 1: I'm having a party and you live here.

Učenik 2: May-be.....I...I ...*Nastavnice, ajde ponovite*...

Učenik 1: You walk down to the Bridge Street and the turn...

Učenik 2: You don't know where I live!

Učenik 1: But you tell me where you are now.

Nastavnik: This is where you are now...at the moment..she is talking to you over the phone...you need to tell her where you are at the moment.....

Učenik 1: I'm in the Bridge Street , in the Ice rink.

Učenik 2: Ok, you go down to the Bridge Street and then turn right.

Učenik 1: Ok, I'm now in the Main Street...

Učenik 2: Yes, and then you go...in the main Street...

Učenik 1: ...right?

Učenik 2: ...left!

Učenik 1: Ok, I'm in the Water Street.

Učenik 2: And now ...here is...eerr...then you go down to the Water Street and there is a bank. I live next to the bank, and this is my house.

Učenik 1: Ok, I'm in the Water Street, and I'm here

Učenik 2: Ok, bye!