

Nataša Janković* ‡

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Srbija

RAZVIJANJE KOMUNIKATIVNIH I OPŠTIH KOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI KROZ NASTAVU ENGLESKOG JEZIKA OD RANOG ŠKOLSKOG UZRASTA

Originalni naučni rad
UDC 811.111'243
UDC 811.111'371.3

Dugogodišnje učenje bilo kog stranog jezika moralo bi na kraju obrazovnog ciklusa da rezultira sposobnošću učenika da na datom jeziku komuniciraju sa drugima. U proteklom decenijama, neefikasnost nastavnih programa i nedovoljno razvijena komunikativna kompetencija učenika po završenom školovanju navele su obrazovne vlasti u mnogim evropskim zemljama da osmisle inovativne strategije za učenje stranih jezika. Tako se nametnula potreba za njihovim integrisanjem sa ostalim obrazovnim sadržajima. Ovakve novine uvedene su odskora i u našoj sredini, ali su, za razliku od mnogih drugih zemalja, po pravilu rezervisane za učenike starijih školskih uzrasta. Poznata je činjenica da mlađi uzrasti čine najpodobniji period za ulazak u svet stranih jezika. Shodno tome, objedinjavanje jezičkih i drugih obrazovnih sadržaja u nastavi stranih jezika od najranijeg školskog uzrasta može kod dece pozitivno da utiče na razvoj komunikativnih i opštih kognitivnih sposobnosti. Nedavno sprovedeno istraživanje u nekoliko beogradskih škola, utemeljeno na domaćim nastavnim planovima i programima, potvrdilo je ovu pretpostavku.

Ključne reči: komunikativna sposobnost, kognitivni razvoj, objedinjavanje sadržaja i veština, strani jezik, kultura.

1. Uvod

Kada se godinama radi u nastavi i na tom putu saznanja iskustvo deli sa desetinama i stotinama polaznika jednog svetski rasprostranjenog jezika, kao što je engleski, logično je očekivati da će na kraju obrazovnog ciklusa za većinu njih stečena znanja imati upotrebnu vrednost, kako u školskom, tako i u realnom životnom kontekstu. Iako ima dosta onih koji se sasvim solidno služe svojim školskim znanjem engleskog jezika, neretki su navodi iz literature (Kristal, 1987; Willis, 1996; Kołodziejaska and Simpson, 2001; Wynn, 2009; Jovanović, 2012; Janković, 2014) i štampe (*Večernje novosti*, Ivić, 2013) koji potvrđuju da je prevelik broj onih koji nisu u stanju da po završenom školovanju spontano koriste stečena znanja. Kako objasniti činjenicu da u mnogim generacijama tek upisanih studenata

* Učiteljski fakultet, Kraljice Natalije 43, 11000 Beograd, Srbija ; e-mail : natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

‡ Članak je zasnovan na rezultatima istraživanja iz magistarskog rada *Objedinjavanje sadržaja i veština u nastavi engleskog jezika kod dece mlađeg uzrasta*, odbranjenog na Filološkom fakultetu u Beogradu, januara 2014.

fakulteta veliki broj svršenih srednjoškolaca sebe predstavlja iskazom: „I have 19 years“ ili „I have 19 years old“? Zašto mnogi od njih o sebi ne umeju da kažu ni nekoliko elementarnih, a kamoli složenijih činjenica na engleskom jeziku? Zašto se nađu u čudu kada im tražimo da i sami drugima postave poneko pitanje posle mnogih godina učenja engleskog jezika? Da je ovo dugogodišnji međunarodno rasprostranjen problem potvrđuje Dejvid Kristal (1987: 369): „U srednjim školama u Britaniji, na primer, 60% učenika odustane od stranih jezika posle tri godine, a čak i oni koji polože ispite često nisu u stanju da koriste strani jezik za svakodnevne svrhe“.

Ističući važnu poziciju engleskog kao svetskog jezika današnjice, Bugarski upozorava da se „ne sme prihvatiti u javnosti česta opaska da je navala na engleski izraz pukog pomodarstva pred kojim ne treba ustupati“ (Bugarski, 1997: 272). Kad god se sa roditeljima povede razgovor o nastavi engleskog jezika u prvim razredima osnovne škole, jedni su zainteresovani da im deca od malih nogu razvijaju sposobnosti od značaja za ceo život, a drugi bi da decu poštede dodatnih opterećenja. Štaviše, roditelji se u svakodnevnim razgovorima o školskom životu neretko žale da deca u prva dva razreda na časovima engleskog jezika „ne rade ništa“. Takve tvrdnje bile su dodatni podsticaj za istraživanje opisano u ovom radu. Između ostalog, nametnulo se pitanje da li su roditelji svesni, tj. da li su obavešteni, da nije slučajnost što su u prva dva razreda udžbenici izrađeni u obliku slikovnica i (uglavnom) bez teksta. Da li to što deca nisu u stanju da kod kuće referišu doslovce sve što su četrdeset pet minuta radila na času engleskog znači da se tamo ništa nije radilo? Ili su roditelji toliko naviknuti da sve podređuju tradicionalnim sistemima da ne mogu da shvate da se iza tih „praznih“ slikovnica krije vrlo bogata i stručno osmišljena metodika nastave jednog predmeta? Jedan od ciljeva predmetnog istraživanja bio je da se angažovanjem učenika u nastavi engleskog jezika od ranog uzrasta pokaže efikasnost savremenih pristupa nastavi i kvalitetno primenjenih nastavnih materijala.

S druge strane, nameće se pitanje da li roditelji možda primećuju da njihova deca i posle nekoliko godina učenja jezika ne pokazuju očekivane rezultate? Da li je autorka ovih redova jedina osoba kojoj se ne jedanput dogodilo da od deteta uzrasta osam ili devet godina na pitanje „What’s your name“ odmah dobije odgovor, dok već na sledeće pitanje „How old are you“ dobije samo nemi pogled zbunjenog deteta? Šta su razlozi tome? Da li su roditelji možda ipak u pravu? Kako to da neretko deca, a kasnije i studenti, ne znaju ono što su učili u prvom razredu? Tako se došlo i do

polaznog pitanja ovog istraživanja – zašto dugogodišnja nastava engleskog jezika, ali i drugih predmeta u našim školama kod nemalog broja učenika ne rezultira dobrom i spontanom komunikacijom? Da li je greška u njima, u nama nastavnicima ili u čitavom sistemu? Kada se uzme u obzir podatak da budući nastavnici engleskog jezika dobijaju daleko čvršću metodičku podlogu i pripremu na svom fakultetu, u odnosu na buduće nastavnike nekih drugih školskih predmeta, sudeći prema ustanovljenom fondu časova posvećenom metodičkim i pedagoško-psihološkim predmetima na njihovim fakultetima (Janković, N. i M. Cvetković, 2013: 35) i kada se ima na umu ne tako mali broj očiglednih entuzijasta u ovom pozivu, ostaje pitanje – Zašto?

Godinama unazad „[...] pedagozi su počeli da uviđaju složenost jezičkih zahteva koji se postavljaju mladom učeniku i da shvataju da napredak u mnogim oblastima nastavnog programa umnogome zavisi od dobrih jezičkih osnova“ (Kristal, 1987: 248). Dobre jezičke osnove predstavljaju jedan od najbitnijih faktora uspešnosti savladavanja školskog gradiva. Kada je reč o maternjem jeziku, od dobrih jezičkih osnova zavisi razumevanje sadržaja pojedinih predmeta i zahteva koji se postavljaju pred učenike, ali i opšta jezička kultura. Kada je u pitanju nastava stranog jezika, od dobro postavljenog temelja zavisice uspešnost u kasnijoj upotrebi tog jezika u akademskim i životnim okolnostima. U opštelingvističkom i kulturološkom smislu, upoznavanje i negovanje maternjeg jezika uvek će imati primat nad stranim jezikom, a u pedagoškom i sociolingvističkom smislu, samo ono učenje stranog jezika koje, nakon niza godina provedenih u školskoj klupi, rezultira spontanom upotrebom datog jezika, opravdava uloženo vreme, energiju i trud.

2. Potreba za objedinjavanjem nastave stranog jezika i drugih predmeta

Iskustvo mnogih zemalja pokazalo je proteklih decenija da učenje napamet i mehaničko ponavljanje uvek sličnih zadataka i ustaljenih aktivnosti ne pomaže kognitivni razvoj dece. Savremeno društvo iziskuje efikasnije nastavne metode, koje će rezultirati boljim učeničkim postignućem. Sredinom osamdesetih, ujedinjena Evropa okuplja međunarodnu mrežu eksperata za izradu nastavnog programa pod nazivom *Language Across the Curriculum* (LAC). Njega odlikuju neki od ključnih elemenata komunikativnog pristupa, jer u središtu pažnje je proces, a ne proizvod, poruka a ne medijum, potencijali učenika, a ne stručnost nastavnika i obogaćivanje učenikovih znanja na osnovu praktičnih zadataka (Janković, 2014: 286). Jezik

objedinjuje kompletan nastavni plan i program, te tako počinje nov metodološki pristup nastavi engleskog kao stranog jezika.

Glavni motivacioni faktor u razvoju ovog modela nastave bila je svest o tome da u životu svakog deteta postoje dve važne faze u razvijanju jezičkih sposobnosti: faza usvajanja maternjeg jezika i faza učenja jezika u školi, kako maternjeg, tako i stranog. U svom prirodnom okruženju, dete spontano usvaja maternji jezik ne bi li preko njega ostvarilo svoje potrebe. U stranom jeziku, slika je drugačija. U veštačkom ambijentu, kao što je učionica, gubi se taj prirodni žar koji predstavlja glavni motivacioni faktor i deca često ne osećaju jednako snažnu potrebu za učenjem. Suština novog pristupa leži u sledećoj premisi: „osnovna stvar je da učenici shvate da ono što uče ima smisla. *LAC* nudi tu mogućnost“ (Kołodziejska and Simpson 2001: 11). Ovaj model nastave jezik vidi kao alat za ovladavanje drugim sadržajima (npr. iz oblasti fizike, matematike, geografije i sl.) i akcenat prebacuje sa razvijanja jezičkih veština na upotrebnu vrednost jezika.

S druge strane, od školske 1989-1990, u SAD se uvode programi koji su se pokazali veoma uspešnim u uključivanju doseljenika u jezičko-kulturološke tokove nove sredine (tzv. imerzioni programi). Akcenat je na razvoju jezičkih kompetencija, ali se ujedno velika pažnja poklanja drugim relevantnim nastavnim sadržajima (Echevarria et al., 2008: 6-25). Ubrzo se ovaj model nastave uvrežio pod nazivom *Content-Based Instruction* (CBI). Prve verzije CBI pojavile su se u Evropi još sedamdesetih godina (Snow & Brinton, 1997: 5), u okviru imerzionih programa, ali i engleskog kao jezika struke (*English for Specific Purposes*) i engleskog za akademske potrebe (*English for Academic Purposes*). U kontekst drugog/stranog jezika ugrađuju se sadržaji ostalih nastavnih oblasti; učenici se navode na to da razmišljaju i uče uz pomoć ciljnog jezika; jezik komunikacije vezuje se za prethodno stečena znanja i primenjuje se u kontekstu, a ne fragmentarno; motivacija učenika se pojačava kroz kooperativno učenje u vidu radionica i projektnih zadataka; njima se pruža mogućnost da pokažu svoja znanja i iskustva i da učestvuju u izboru sadržaja i aktivnosti. Samim tim, oni uče i kako da uče. Insistira se na komunikativnoj interakciji, kulturi govora i razvijanju strategija učenja.

Praksa pomenutih modela pokazuje da je u naporima da se ovlada sveukupnom školskom materijom jezik sam po sebi bivao zapostavljen, te ubrzo u međunarodnim obrazovnim krugovima počinje da se širi model poznat kao CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Termin se u Evropi prvi put pojavljuje 1994. godine (Marsh et al., prema: Coyle et al., 2010: 3). Njegovi tvorci insistiraju da CLIL nije

„poseban pristup za učenje nejezičkih sadržaja *preko* stranog jezika, već *pomoću* i *putem* stranog jezika“ (Coyle et al., 2010: 3). Prednost svog modela vide u planiranom pedagoškom integrisanju kontekstualizovanih sadržaja, saznavanja, komunikacije i kulture sa nastavnom praksom (Coyle et al., 2010: 6). Osim često citiranih prednosti, kao što je omogućavanje učenicima da putem datog jezika ovladaju specifičnom predmetnom terminologijom ili da se pripreme za buduće studije ili karijeru, autori naglašavaju napredovanje u učenikovom kognitivnom razvoju. Oni smatraju da sposobnost da se razmišlja na više jezika, makar i u ograničenim okvirima, može pozitivno da utiče na savladavanje školskih sadržaja jer, osim što podstiče razvoj jezičkih kompetencija, CLIL podstiče i kognitivnu fleksibilnost. Bez obzira na uzrast učenika, CLIL omogućava stvaranje prirodnih okvira za jezički razvoj, u sprezi sa ostalim oblicima učenja. Kako tvrdi jedan od autora, Dejvid Marš, takva prirodna upotreba jezika može da probudi veću motivaciju i glad za učenjem jezika (Coyle et al., 2010: 10).

Ovaj model nastave od 2004/05. u vidu oglada ulazi i u naš obrazovni sistem, ali po pravilu, samo u više školske razrede (tek poslednjih nekoliko godina, u Vojvodini, ovaj program postaje dostupan mlađim đacima i predškolicima). Po njemu rade samo eksperimentalna odeljenja (ukupno 26 u 2013. god.), sa najviše 30-45% sadržaja realizovanih na stranom jeziku (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2013: 2; Janković, 2013: 19).

3. Razvoj opštih kognitivnih sposobnosti kod dece mlađeg uzrasta

Učenje i razvoj bili su, i još uvek jesu, u središtu pažnje mnogih psihologa i pedagoga. Početkom prošlog veka, švajcarski psiholog Žan Pijaže ustanovio je teoriju stadijuma u saznavnom razvoju, definišući četiri ključne faze razvoja: senzo-motorni razvoj, fazu preoperacionog mišljenja, period konkretnih operacija i fazu formalnih operacija (Pijaže i Inhelder, 1996: 150). Uzrast srednjeg detinjstva, o kome je ovde reč, (uzrast od sedam do jedanaest/dvanaest godina) podudara se sa periodom konkretnih operacija. U konkretne operacije spadaju i dve najznačajnije strukture grupisanja, a to su serijacija i klasifikacija (Pijaže i Inhelder, 1996: 150-159). Na uzrastu od sedam/osam godina „dete je sposobno da se decentrira i da istovremeno obraća pažnju na nekoliko dimenzija ili aspekata problema, da uzima u obzir veći broj informacija o datoj situaciji, a ne samo jedan aspekt te situacije, kao i da sve to kognitivno obrađuje“ (prema: Božin, 2011: 116). Deca su tada već sposobna da selektivno usmeravaju svoju pažnju na ono što je važno, istovremeno zanemarujući

ono što je manje bitno (Božin, 2011: 134-135). Jedna od najbitnijih odlika srednjeg detinjstva je ograničenost deteta na konkretne sadržaje i iskustva, tj. njegova nemogućnost da operiše apstraktnim idejama i da deduktivno zaključuje. Uprkos tome, J. Vranješević naglašava da ima mnogo prostora za dečiju participaciju kada je reč o oblastima koje su dovoljno konkretne i bliske njihovom iskustvu. „U tom smislu, participacija dece je ne samo moguća, već je i način da se kompetencije brže razvijaju, što su i pokazala istraživanja koja govore o uticaju iskustva na kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj“ (Vranješević, 2012: 183-184).

Sovjetski psiholog Lav Semjonovič Vigotski učenje shvata upravo kao delovanje. Kvalitet učenja može da ubrzava ili usporava razvitak pojedinca, a dobrim učenjem smatra se samo ono učenje koje vuče razvoj. Osnovu kognitivnog razvoja čini proces socijalne interakcije na osnovu kooperativnog dijaloga. Vigotski tako definiše *zonu narednog razvoja*, tj. zonu kognitivnog razvoja, do koje dete nije u stanju da stigne samostalno, ali jeste uz podršku odrasle osobe ili naprednijeg vršnjaka. Uz pomoć iskusnije osobe, obično roditelja ili nastavnika, dete učestvuje u razvoju veština koje prevazilaze njegove samostalne mogućnosti (Vigotski, 1977: 227-262).

Jedan od ključnih predstavnika „kognitivne revolucije“, Džerom Bruner, opominje da obrazovanje nije puko tehničko procesiranje informacija, već usvajanje sistema znanja i složen proces sociokulturne interakcije. Za potporu koju odrasli pružaju deci prilikom učenja, a koju je prihvatio iz teorije Vigotskog, on uvodi danas široko rasprostranjen termin *scaffolding*. Nastava podrazumeva zajedničku aktivnost deteta i nastavnika na bazi kritičkog mišljenja i iskustva. Učenje se odvija u kontekstu i to putem otkrića zasnovanog na rešavanju problema. Ono se oslanja na učenikova prethodna znanja, a lično unutrašnje interesovanje za nastavnu građu daleko je veći podsticaj za učenje od spoljašnjih motiva, kao što su ocene (Bruner, 1976: 10-80). Posebno je važna njegova hipoteza da: „svaki predmet može efikasno da se predaje na intelektualno primeren način bilo kom detetu u bilo kom stadijumu razvoja“ (Bruner, 1976: 33). Bruner smatra da određeni predmet predajemo ne zato da bismo u datoj oblasti od dece pravili male pokretne biblioteke, već da bismo učenike podstakli da sami razmišljaju matematičkom ili istorijskom logikom i da uče putem otkrića. Mada je Bruner ovu teoriju obrazovanja razvio još šezdesetih godina prošlog veka, današnja školska praksa često za njom zaostaje.

Uveren da ne postoji samo jedan način da se bude „pametan“, već da svako od nas raspolaže nizom različitih sposobnosti, Hauard Gardner razvija teoriju o različitim

vrstama inteligencije. Ne uče svi na isti način. Stoga je potrebno da individualne različitosti u procesu učenja budu uvažene i da se svakom učeniku omogući da se uključi u rad i napreduje u razvoju njemu svojstvenih sposobnosti. To se može postići primenom različitih metoda i sredstava u procesu nastave (Gardner, 1993: 348). Objedinjavanje jezičkih sadržaja i veština engleskog jezika i drugih predmeta pruža dosta mogućnosti za razvoj svih vrsta inteligencije prema Gardneru: verbalne-jezičke, logičko-matematičke, vizuelno-prostorne, telesno-kinetičke, muzičko-ritmičke, interpersonalne, intrapersonalne i naturalističke. Predmetnim istraživanjem težilo se ka osmišljavanju i primeni upravo takvih metoda rada koje bi bile podsticaj za negovanje kombinovanih vrsta inteligencije kod dece mlađeg uzrasta.

Razmatrajući razvoj sposobnosti mišljenja, Turnerova ističe: „Često se misli da deca u školi proširuju znanje i poimanje sveta, ali retko ko decu posebno *uči kako da misle*“. Ona navodi primer (Turner, 1977: 36-37) istraživačkog projekta (Furth and Wachs, 1974) sprovedenog među decom nižih razreda osnovne škole, gde je akcenat stavljen upravo na razvijanje sposobnosti mišljenja. Od nastavnika se očekivalo da posluži kao model osobe koja *razmišlja*, a ne da predstavlja riznicu znanja. Sami istraživači smatrali su da „škola svesno i namerno mora kod deteta da promoviše sposobnost mišljenja. U suprotnom, ono neće moći da izbegne neuspehe tokom učenja. Štaviše, tako će kod sve većeg broja dece početi da se gasi ona, njima toliko svojstvena, kreativna znatiželja“ (Turner, 1977: 38). Slično razmišlja i L. Kameron (Cameron, 2001: xii), koja kaže: „Deca uvek mogu više nego što mislimo; ona poseduju ogroman potencijal za učenje. Stoga im u nastavi stranih jezika uopšte ne činimo uslugu ako te potencijale ne iskoristimo.“ Tome se može dodati i mišljenje Dž. Skrivenera (Scrivener, 2009: 21), koji nije usamljen u stavu da: „mnogo više možemo da naučimo onda kada nešto samostalno radimo nego kada nam o tome drugi govore.“ Da su i sami učenici, tj. studenti svesni značaja praktične primene naučenog potvrđuje sledeći stav studenta iskazan tokom novijih istraživanja: „Smatram da u nastavi engleskog jezika u našem školskom sistemu već ima dovoljno gramatike i da bi u nekoj od strategija razvoja nastave engleskog jezika akcent trebalo staviti na praktičnu primenu stečenog znanja iz gramatike“ (Jovanović, 2012: 93). Ovi zaključci vraćaju nas na početak naše istraživačke priče.

Navedena učenja i stavovi čine mali, ali veoma značajan, deo teorijske građe kojom obiluje literatura u oblasti razvojne psihologije i metodike nastave engleskog jezika. Specifičnost kognitivnog razvoja u doba srednjeg detinjstva iziskuje odgovoran pristup istraživanjima u čijem su središtu deca tog uzrasta. „Nastavni

metodi moraju biti fleksibilni kako bi se prilagodili pojedinačnim potrebama dece (npr. njihovim interesovanjima i kognitivnim sposobnostima) ..." (Kristal, 1987: 371). Domaći Nastavni plan i program za prvi i drugi razred osnovne škole daje iste smernice: „nastavu treba prilagoditi uzrasnim sposobnostima učenika, njihovom interesovanju i potrebama i birati one methodske postupke koji će uvažavati individualne osobine učenika" (Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2008: 250). Teorijski stavovi predstavljeni u ovom odeljku činili su temelj sprovedenog istraživanja.

4. Razvoj komunikativnih sposobnosti kod dece mlađeg uzrasta

Definisanje pojmova: jezičko znanje, jezička kompetencija, jezičko delovanje, komunikativna kompetencija itd. samo po sebi zahteva sistematsku terminološku analizu. Izjednačavajući pojmove *kompetencija* i *sposobnost*, Kristal (Kristal, 1985: 121; 1987: 423) navodi da je *komunikativna kompetencija* svest o pravilima primerenog korišćenja jezika u društvenim situacijama. Za potrebe ovog rada oslonićemo se i na definicije ključnih pojmova na osnovu Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike. Prema knjizi *Evaluacija i zajednički evropski okvir*, (Taglijant, 2009) pod *sposobnošću* se podrazumevaju „potencijali koje treba usvojiti ili razviti učenjem = ono što se hoće da đak usvoji" (Taglijant, 2009: 28), dok *jezička kompetencija* podrazumeva „sposobnost da se stvaraju rečenice usklađene sa pravilima jednog jezika i da se na tom jeziku prepozna da li je rečenica dobro ili loše formulisana" (Taglijant, 2009: 133). Kod *komunikativnog pristupa* „teži se usvajanju jezičke kompetencije kroz komunikaciju i ističe se da je nastava usredsređena na učenika: on postaje odgovoran za svoje učenje" (Taglijant, 2009: 134). Pod *jezičkom sposobnošću* (Taglijant, 2009: 135), podrazumeva se „skup kompetencija kojima se definiše sposobnost pojedinca da koristi jezik u različite komunikativne svrhe". Stoga, pod razvijanjem *komunikativnih sposobnosti* na ranom uzrastu podrazumevamo razvijanje sposobnosti kod dece da razumeju i stvaraju formulacije u skladu sa pravilima engleskog jezika koristeći jezik u različite komunikativne svrhe.

Mnogi stručnjaci za učenje jezika na ranom uzrastu podudaraju se u stavu da deca mogu i više nego što mi mislimo i da nose veliki potencijal koji treba iskoristiti (Moon, 2000; Cameron, 2001; Campbell & Kryszevska, 2002). Osim toga, „uvođenje dece u nov jezik otvara mogućnosti za proširivanjem njihovih pogleda na svet i buđenjem njihovog ranog entuzijazma i znatiželje za jezicima" (Pinter, 2006: 32). Zbog toga i Mun (Moon, 2000: 14) smatra da je neophodno obezbediti im

odgovarajući ambijent za učenje i obilje korisnih informacija, stvarajući im mogućnosti za eksperimentisanjem i bodreći ih da slobodno ulaze u komunikaciju sa nama - nastavnicima, ili sa svojim vršnjacima. Takav pozitivan stav sigurno će im olakšati proces učenja. Kada je u pitanju nastava stranog jezika, autorka tvrdi da su deca u potpunosti zavisna od školskog ambijenta, što nastavnicima ostavlja mogućnost da njihovo učenje engleskog jezika pretvore u pozitivno, podsticajno i uspešno iskustvo.

Stoga formalna sredina u kojoj se deca obično obrazuju treba što više da liči na prirodni ambijent u kome će se pomiriti učenje i usvajanje jezika. Ishod procesa učenja zavisi od nastavne prakse koju primenjujemo u cilju promovisanja autentične upotrebe jezika i smislenih predmetnih sadržaja, a na osnovu raznovrsnih pristupa, tehnika i oblika nastavnog rada i uz upotrebu što realističnijih nastavnih sredstava i materijala. Takođe je neophodno ponuditi takav izbor zadataka i aktivnosti koje odgovaraju pojedinim dečijim uzrastima i aktuelnom nivou njihovog znanja u oblasti stranog jezika.

5. Istraživanje

Osnovni cilj sprovedenog istraživanja (Janković, 2013, 2014) bio je da se empirijskim putem ustanovi da li postoji opravdanost i mogućnost objedinjavanja raznih školskih sadržaja, aktivnosti i veština u okviru nastave engleskog jezika kod dece mlađeg uzrasta. Za razliku od uobičajenog smera delovanja u našim školama (držanje časova drugih školskih predmeta, npr. fizike, pomoću engleskog jezika), zbog datog uzrasta i programskih zahteva, išlo se na rešenje uvođenja sadržaja i aktivnosti drugih predmeta u nastavu engleskog jezika. U skladu sa navedenim teorijskim postavkama, ideja vodilja bila je da se prevaziđe „problem učenja napamet, bez razumevanja i bez povezivanja znanja“ (Ivić, *Večernje novosti*, 2013), te da se, umesto toga, deca srednjeg uzrasta (prema učenju Vigotskog – *ZPD*, Brunera – *scaffolding* i Gardnera – *multiple intelligences*) podstaknu da se spontano uključuju u komunikaciju tako što će se putem stranog jezika (Coyle et al., 2010: 3) baviti sadržajima drugih nastavnih predmeta na smislen, zanimljiv i svrshodan način.

Empirijskoj proverbi osmišljenog modela rada prethodilo je vrlo složeno istraživanje, zasnovano na principima: a) metodološke triangulacije - ispitivanje kvalitativnom i kvantitativnom metodom i b) triangulacije izvora podataka – analiza dokumenata, ankete i intervjui sa različitim kategorijama ispitanika. Analiza

dokumenata podrazumevala je detaljan pregled i selekciju odgovarajućih sadržaja iz zvaničnih nastavnih planova i programa svih obaveznih školskih predmeta (6 predmeta + engleski jezik) za sva četiri razreda osnovne škole; pregled nekoliko udžbeničkih kompleta stranih i domaćih autora; uvid u relevantnu dokumentaciju nadležnih prosvetnih organa. Različiti anketni obrasci primenjeni su u interakciji sa: metodičarima nastave pomenutih školskih predmeta, profesorima razredne nastave (učiteljima) i sa nastavnicima engleskog jezika. Intervjui su sprovedeni takođe sa metodičarima nastave školskih predmeta i učiteljima (kao fokus grupni intervjui), a individualno i sa nastavnicima engleskog jezika i predstavnicima prosvetnih vlasti. Na osnovu zaključaka iz prvih faza istraživanja i, shodno tome, revidiranih sadržaja izdvojenih za objedinjenu primenu u nastavi, pristupilo se oglednim časovima sa učenicima sva četiri razreda osnovne škole. Prikupljanje, obrada i interpretacija podataka zasnovani su na deskriptivnoj metodi. U intervjuu je uključeno 6 metodičara nastave, 2 predstavnika Ministarstva prosvete i 32 aktivnih učitelja iz tri beogradske škole (sa prosečnim radnim stažom od 21,3 godine); anketirano je 57 nastavnika engleskog jezika i 3 nastavnice koje su držale ogledne časove; a ogled je sproveden u osam odeljenja (po dva odeljenja I, II, III i IV razreda) u dve beogradske osnovne škole. U svakom od ovih osam odeljenja održan je po jedan ogledni čas. Na svakom uzrastu birano je po jedno odeljenje prosečnog uspeha i jedno odeljenje boljih školskih postignuća (Janković, 2013: 27, 2014: 288).

U metodološkom pogledu, prvu i najsloženiju fazu istraživanja činilo je izdvajanje tema, sadržaja i aktivnosti iz domaćih nastavnih programa svih obaveznih školskih predmeta (Srpski jezik, Matematika, Svet oko nas/Priroda i društvo, Muzička kultura, Likovna kultura, Fizičko vaspitanje) pogodnih za objedinjavanje sa nastavnim sadržajima, temama i veštinama u nastavi engleskog jezika. Izdvojeni materijali sistematski su organizovani u anketne tabele (detaljnije u: Janković, 2014: 291) koje će kasnije, tokom intervjua sa metodičarima i učiteljima, poslužiti kao podloga za diskusiju i pravljenje konačnog izbora potencijalnih sadržaja i aktivnosti za objedinjavanje sa nastavom engleskog jezika (primer: Tabela 1).

Tabela 1: Anketna tabela za predmet: Fizičko vaspitanje

Razred	Teme (ne eksplicitno)	Pojmovi (i pitanja/izrazi)	Aktivnosti
I	Hodanje i trčanje Skakanje i preskakanje	Hodati, trčati; telo, glava, ramena, ruke, noge, šaka, stopalo, prsti na rukama, prsti na nogama, kolena, korak, vezati.	-Igre na komandu (ko će pre do cilja hodanjem/trčanjem) -Pesmica <i>Head and shoulders</i> -Preskakanje konopca,

	<p>Bacanja i hvatanja</p> <p>Višenja, upori, penjanja</p> <p>Vežbe na tlu</p> <p>Vežbe rekvizitima</p> <p>Ritmičke vežbe i narodni plesovi</p>	<p>Poskok, kreni, jedna noga, obe noge, konopac, školice; Lastiš, preskakati, uskoči, iskoči; Baciti lopticu, baciti loptu uvis, tlo, hvatati, okrenuti se, zakotrljati, jedna ruka/obe ruke, čučni, sedi, dodaj, Penjati se, gore, dole, protegnuti se Tlo/pod ; Levo/desno. Palica, vijača (konopac), digni, nosi, idi, vrati se, skakući na 1 nozi, Ples</p>	<p>Školice, (uz instrukcije na engl.jez.)</p> <p>-Igra koji tim će pre da prenese 1 po 1 predmet do cilja.</p> <p>-Igra protezanja radi razmrđavanja</p> <p>-Igra „ustani-sedi“;</p>
Razred	Teme (ne eksplicitno)	Pojmovi (i pitanja/izrazi)	Aktivnosti
II	<p>Hodanje i trčanje (nove, složenije kombinacije)</p> <p>Skakanje i preskakanje</p> <p>Bacanja i hvatanja</p> <p>Višenja, penjanja</p> <p>Vežbe rekvizitima</p> <p>Vežbe ravnoteže</p> <p>Ritmičke vežbe i narodni plesovi</p>	<p>Priprema-pozor-sad (<i>Ready-steady-go</i>) Leva, desna.</p> <p>Lastiš, preskakati, uskoči, iskoči;</p> <p>Bacati, hvatati, dodati, gađati. Njihati se (<i>Ijuljaška</i>), penjati, visiti, Palice, vijača, obruč (<i>hoop</i>),</p>	<p>Preskakanje lastiša (<i>elastics</i>), (uz instrukcije na engl.jez.)</p> <p>Okretanje obruča (<i>hula hoop</i>) oko struka.</p> <p>Igra <i>Hokey Cokey</i></p>
Razred	Teme (ne eksplicitno)	Pojmovi (i pitanja/izrazi)	Aktivnosti
III	<p>Atletika</p> <p>Ritmička gimnastika i narodni plesovi</p> <p>Osnovi timskih igara</p> <p>Zdravstveno vaspitanje</p> <p>Aktivnosti u prirodi</p>	<p>Atletika, skok u vis, skok u dalj. Lopta, kotrljanje; gimnastika, fiskulturna sala. <i>Handball, basketball, volleyball, football.</i> Kondicija, (<i>fit, fitness</i>), hrana, raditi, odmarati, Izlet, šetati, trčati, kros (<i>cross country</i>).</p>	<p>Skok u vis, skok u dalj</p> <p>-Raščlanjavanje reči na sast. elemente -Pesmica <i>Wash your hands.</i> - Izreka "An apple a day keeps the doctor away" (razgovor). „Ema-esesa“ (<i>MISSISSIPPI</i>)</p>
Razred	Teme (ne eksplicitno)	Pojmovi (i pitanja/izrazi)	Aktivnosti
IV	<p>Atletika</p> <p>Timske igre</p> <p>Kursni oblici</p>	<p>Sprint, trka, štafeta (<i>relay</i>).</p> <p>Tim, vođenje lopte (<i>dribbling</i>), koš, gol, golman, aut, korner, pogodak, faul, kazna (<i>penalty</i>),</p>	<p>Pesmica <i>Head and shoulders, knees and toes</i> (sada sa pisanjem delova tela) Poreklo reči fudbal, iz koje zemlje dolazi, koje slavne</p>

		<i>kick-off</i> , šutirati, fudbaler, crveni/žuti karton, mreža. Plivanje, stoni tenis, tenis, instruktor, takmičenje, disciplina, klizanje, skijanje, fizičko vaspitanje.	timove/fudbalere odande znaju? Čijeg su porekla skoro sve te reči? -Mini-projekat: da istraže i pronađu nešto o svom omiljenom sportu i na sledećem času ostale nauče par reči iz tog sporta.
--	--	---	---

Ovako izdvojena građa za svaki predmet činila je sveukupan raspoloživi korpus za potencijalno integrisanje sa programskim sadržajima engleskog jezika, nikako i stvarne količine materijala predviđene za objedinjavanje. Metodičari su tokom intervjua analizirali i sa stručnog aspekta predlagali sadržaje koje smatraju (ne)pogodnim za integrisanje, i to svako za svoj predmet i za svaki od četiri uzrasta/razreda. Učitelji su tokom intervjua na sličan način procenjivali izdvojenu građu, ali njihove anketne tabele davale su prikaz svih šest predmeta u jednom razredu (kome trenutno predaju), ali su mogli slobodno da se uključe u diskusiju i za sadržaje ostalih razreda. Prilikom pregleda tabela posebno su markirali sadržaje koje su sa stručnog i iskustvenog stanovišta smatrali najkorisnijim i najzanimljivijim za decu. Posebno su obeležavali i komentarisali one sadržaje koje su smatrali najtežim, nepraktičnim i za decu najteže savladivim. Na osnovu predloga metodičara, tabele su revidirane za drugu etapu intervjua sa učiteljima. Nakon intervjua sa učiteljima, napravljen je konačan izbor potencijalnih sadržaja i aktivnosti za integrisanje sa programskim sadržajima engleskog jezika.

Ova faza istraživanja bila je višestruko korisna, jer se tokom fokus grupnih intervjua pokazalo i koje su slabosti aktuelnih nastavnih programa (npr. zahtevi da se deca u Prirodi i društvu ili Muzičkom vaspitanju služe složenim brojevima ili razlomcima koje još nisu učili ni u okviru matematike). Razmena iskustava tokom intervjua odvijala se na obostrano zadovoljstvo. Posebno su učitelji pozdravili ideju da se deci, u primerenom obimu i jednostavnom obliku (u skladu sa uzrasnim mogućnostima i programskim ograničenjima), preko engleskog jezika približe iste teme i sadržaji o kojima su već nešto učili (ili će tek učiti) kod učitelja na maternjem jeziku. Na taj način deca utvrđuju staro gradivo, uče novo, shvataju da se ljudi/deca iz drugih delova sveta na svojim jezicima bave istim temama, bivaju ohrabrena da pokažu šta sve znaju, angažuju različite sposobnosti i na kreativan način razbijaju monotoniju uobičajenog časa. Štaviše, ispostavlja se da učitelji i sami ponekad pribegavaju sličnim oblicima rada, npr. kada deci objašnjavaju otkud slovne

oznake N, E, S, W na kompasu, ili to da je STOP univerzalni saobraćajni znak u svetu. Stoga im se dopala zamisao da se uobičajeni sadržaji lekcija iz engleskog jezika u razumnoj meri obogate sadržajima iz oblasti matematike ili prirode i društva, likovnog, muzičkog ili fizičkog, kao i da se na morfološkom ili književnom planu razmatraju sličnosti između maternjeg i stranog jezika (npr. elementi od kojih se grade složenice, odlike likova iz poznatih basni i bajki). Najznačajniji deo istraživanja predstavljala je empirijska provera osmišljenog metoda rada.

6. Nastava engleskog jezika kao kontekst za razvoj dečijih sposobnosti

Konačan sud o efikasnosti integrisane nastave dala su deca. Prvaci su, razvrstavajući domaće i divlje životinje u skupove, bez eksplicitne upotrebe pojma 'skup', učili pojmove „levo“ i „desno“; brojali, sabirali i oduzimali životinje, pišući jednostavne računске operacije na tabli uz izgovaranje računice na engleskom jeziku; ujedno su proširivali vokabular i uvežbali predloge u frazama koje označavaju staništa životinja ('na kopnu', 'u vodi'); utrkivali se ko će pre slike životinja lepljivom gumom da zakači u skupove na tabli. Na taj način učili su novo, utvrđivali staro, nesvesno usvajali elemente engleskog jezika i svi bili voljni da učestvuju u radu.

U drugom razredu razgovaralo se o raznim sportskim rekvizitima; diskutovalo se o košarci uz obnavljanje/učenje geometrijskih oblika (*round and square*) na osnovu slike koša i lopte i razmišljalo zašto muzički triangel nosi baš taj naziv; poredilo se od kojih elemenata su na sličan način nastale pojedine reči u srpskom i engleskom jeziku (suncokret i *sunflower*); zabavilo se po učionici uz učenje novih reči iz svakodnevice (*push* i *pull*). Kod kuće su se (za domaći zadatak) roditeljima na engleskom jeziku demonstrirale aktivnosti vučenja i guranja i predmeti kvadratnog i okruglog oblika. Tako se dokazalo da su se na času engleskog usvojili važni pojmovi iz svakodnevice, koji se mogu lako povezati sa drugim školskim i životnim sadržajima.

U trećem razredu učenici su, koristeći dobijene slike, obnavljali gramatička vremena, obogaćivali fond reči i predstavljali drugima odevne predmete koje nose u različitim godišnjim dobima; razmišljali o složenicama koje se kriju u nazivima sportova na engleskom (*basketball, football, high jump, long jump*, itd.); procenjivali su, a potom proveravali dužinu predmeta pomoću engleskih pojmova *long* i *short*; razmatrali i upoređivali prostorne i vremenske razdaljine; kod kuće merili i na engleskom iskazivali dužinu svog radnog stola.

Učenici četvrtog razreda su planirali ko će šta da postane kad poraste, obnavljajući buduće vreme i učeći reči za razna zanimanja. Jedni će biti lekari ili medicinske sestre u bolnicama, drugi će biti vatrogasci, neki će biti poznata TV lica, a ostali učitelji. Svaka grupa mora da prepozna saobraćajni znak ili simbol koji obeležava njihov skup. U skupove upisuju svoja imena, uz titule koje prate navedena zanimanja. Tako će neko biti *Dr Tomić* ili *Miss Nešić* ili *Officer Simić* i sl. Potom se putem jednačine sa nizom jednostavnih računskih operacija sabira koliko ukupno ima osoba u prikazanim skupovima, a zatim se oduzimanjem izračunava broj članova poslednjeg skupa. Za kraj se takmiče u timskoj igri detektiva koji kreću u aktivnu potragu za predstavnicima pojedinih zanimanja, ujedno obnavljajući i nove reči i gramatiku. Na taj način se spontano koristi engleski jezik u službi tema i sadržaja iz realnog života (Janković, 2013: 110, 2014: 295).

Slika 1. Prikaz dela table u
oglednoj vežbi u IV razredu.

H	
Dr Marić, Dr Tomić, Nurse Ivana, Nurse Tina,	$6 + 4 + 7 + 2 = 19$
	$24 - 6 - 4 - 7 - 2 = 5$
$2 + 4 = 6$	

Iz pedagoških razloga, radi eliminisanja faktora treme usled dečijeg nepoznavanja istraživača, ogledne časove su držale nastavnice koje inače rade sa ovim odeljenjima, i to prema regularnom programu, ali sa dodatno obogaćenim sadržajima i posebno osmišljenim aktivnostima. Nastavnicama su data vrlo precizna i detaljna uputstva u pogledu metodološkog i metodičkog pristupa planiranim aktivnostima. Takođe su im obezbeđeni svi potrebni dodatni materijali, kao i okvirni plan razvoja diskursa u učionici.

Svesno se išlo na sadržaje onih predmeta koji *a priori* ne podrazumevaju lakoću objedinjavanja, što bi se prvenstveno odnosilo na umetničke predmete. Posebna pažnja posvećena je uspostavljanju ravnoteže između upotrebe maternjeg i stranog jezika. Maternji jezik rezervisan je tek za poneku složeniju najavu ili podsećanje na gradivo obrađeno sa učiteljicom. Po pedagoškom principu kretanja od poznatog ka nepoznatom, cilj ovakvog uvoda na maternjem jeziku bio je da se sva deca oslobode i uvedu u njima bliske sadržaje na stranom i ne toliko bliskom jeziku. Drugi razlog bio je ohrabriti ih da učestvuju u komunikaciji, bez obzira na nivo znanja

i aktivnosti koji obično pokazuju na časovima engleskog. Osim toga, trebalo je obezbediti uslove da što pre tokom vežbi, osim verbalne-jezičke inteligencije, aktiviraju nivo matematičko-logičke inteligencije, pri čemu upotreba stranog jezika postaje spontana i nenametljiva. Prema izveštaju koji su nakon održanih časova podnele nastavnice, ogled je u potpunosti uspeo. Na osnovu sumiranih utisaka i izveštaja sledi: da su sve ogledne vežbe uspešno sprovedene, bez velikih napora i to pretežno na engleskom jeziku; da je odziv i angažman dece prevazišao očekivanja istraživača, pri čemu su ona i sama ove zadatke ocenila kao vrlo dinamične i zanimljive, a nove sadržaje, mada obimne, čak i kao prelake; da su deca tokom oglednih vežbi spontano sa jezičkog nivoa razmišljanja prešla na matematičko-iskustvenu logiku, a novu, implicitno ponuđenu, terminologiju lako shvatila i usvojila. Osim toga, bila su motivisana za rad i samim tim veoma aktivna na kognitivnom i konativnom planu. Konačno, deca su se veoma dobro zabavila. Svi učesnici, uključujući i učiteljice koje vode ova odeljenja, dali su pozitivan sud o sprovedenoj metodi objedinjenih sadržaja i veština u nastavi engleskog jezika.

7. Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je objedinjavanje engleskog jezika sa drugim školskim predmetima i prema našim obrazovnim programima ne samo prihvatljiv, već i poželjan metod rada na mlađem školskom uzrastu. Osim što kod dece na prirodan način podstiče razvoj komunikativnih sposobnosti, on pomaže i njihov opšti kognitivni razvoj, vraćajući školskom učenju engleskog jezika onu tako potrebnu kulturološku dimenziju.

Literatura

- Božin, Aurel. (2011). *Uvod u psihologiju školskog detinjstva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Bruner, Jerome. (1976). *The Process of Education*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Bugarski, Ranko. (1997). *Jezik u kontekstu*. Beograd: Čigoja.
- Cameron, Lynne. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, Colin & Hanna Kryszewska. (2002). *Learner-based Teaching*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press.

- Coyle, Do, Philip Hood and David Marsh. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Echevarria, Jana et al. (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners, The SIOP Model*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gardner, Howard. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Janković, Nataša. (2007). Learner and Teacher in a Meaningful Context. *Education and Global Society Challenges*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Janković, Nataša. (2013). *Objedinjavanje sadržaja i veština u nastavi engleskog jezika kod dece mlađeg uzrasta*, magistarski rad odbranjen januara 2014. na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Janković, Nataša and Marina Cvetković (2013). Theoretical foundations of the teaching practice. *Theoretical and Methodological Basis of Quality Education*. Belgrade: Teacher Education Faculty and State Higher Vocational School in Nowy Sącz.
- Janković, Nataša (2014). Integrisanje nastave engleskog jezika i ostalih školskih predmeta u funkciji efikasnijeg opšteg obrazovanja. Zbornik radova: *Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju - izazovi i dileme*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Jovanović, Dijana. (2012). Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog. *Komunikacija i kultura online*, godina III, broj 3, <http://www.komunikacijaikultura.org/KK3.html>, 23.05.2015.
- Kristal, Dejvid. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Kristal, Dejvid. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Kołodziejaska, Ewa and Stuart Simpson, editors. (2001). *Language Across the Curriculum*, Network processing and material production in an international context. France: European centre for modern languages.
- Ministarstvo prosvete i sporta RS (2008). *Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik RS.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2013). *Razvoj dvojezičnih odeljenja u državnim školama Republike Srbije – pregled realizacije bilingvalne nastave*. Interni dokument.

- Moon, Jayne. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Pijaže, Žan i Berbel Inhelder. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pinter, Annamaria. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, Marguerite Ann and Donna M. Brinton, editors. (1997). *The Content-Based Classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman.
- Taglijant, Kristina. (2009). *Evaluacija i zajednički evropski okvir*. Prevod sa francuskog: Jovica Mikić. Pariz: CLE International. Beograd: Datastatus.
- Turner, Johanna. (1977). *Psychology for the Classroom*. Cambridge: Methuen & Co. Ltd.
- Večernje novosti, 10. jun 2013.
- Vigotski, Lav Semjonovič. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd, Nolit.
- Vranješević, Jelena. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Willis, Jane. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Wynn, Marjorie J. (2009). *Strategies for Teaching in the Content Areas*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Summary
DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE AND
GENERAL COGNITIVE SKILLS IN YOUNG LEARNERS IN ELT

Years of learning any foreign language should result in students' ability to use the respective language in effective communication with others. However, the inadequacy of curricula and students' poor communicative competence made the educational authorities in many European countries devise innovative strategies for foreign language teaching, such as integrating foreign language learning with other school subjects. Such methods have also been introduced in our country, though mainly in the education of middle school and high school students. It is well known that an early start with language learning yields the best results. That is why integrating languages with other school contents from the beginning of formal education can also be expected to lead not only to students' better communicative competence, but also to an improvement in their general cognitive development. A recent survey, based on the national curricula and conducted in several schools in Belgrade, confirmed this assumption.

Key words: communicative competence, general cognitive development, integrated contents and skills, foreign language, culture.