

Metodike stranih jezika / glotodidaktika

Metodika 21
Vol. 11, br. 2, 2010, str. 225-233
Prethodno priopćenje
Primljeno: 13. 07. 2010.

VOLE LI DJECA U NIŽIM RAZREDIMA RAD S TEKSTOM U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA?

Alenka Mikulec
Ivana Carević

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak - U ranom učenju engleskoga kao stranoga jezika naglasak je uglavnom na dvjema jezičnim vještinama – slušanju i govorenju. Međutim, već u udžbenicima za treći razred veća se pozornost posvećuje i preostalim dvjema jezičnim vještinama – čitanju i pisanju, koje se razvijaju kroz raznolike tipove zadataka vezanih uz tekst.

Pretpostavka je da nisu svi tipovi zadataka jednako zanimljivi svim učenicima. Kako bi se provjerilo koje tipove zadataka preferiraju učenici, pomoću upitnika ispitani su učenici trećeg i četvrtog razreda jedne osnovne škole u Petrinji i jedne osnovne škole u Zagrebu. Također su uspoređeni rezultati s obzirom na spol i dob učenika.

Ključne riječi: jezične vještine, motivacija na razini zadatka, rad s tekstom, rano učenje engleskog jezika

UVOD

U nastavi stranoga jezika stvaranje jezično, komunikacijski i sociolingvistički kompetentnog govornika/korisnika trebao bi biti jedan od najvažnijih ciljeva. Ovisno o dobi učenika sve četiri vještine – slušanje, govorenje, čitanje i pisanje su u većem ili manjem opsegu zastupljene na svim razinama obrazovnog sustava. Razlika u zastupljenosti jezičnih vještina u nastavi stranoga jezika najvidljivija je u ranom učenju, tj. od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. Naime, u prvom i drugom razredu naglasak je uglavnom na razvijanju razumijevanja slušanjem i govorenju, a čitanje i pisanje većinom se uvodi tek od sredine drugog polugodišta

prvog razreda. Do njihovog sustavnijeg i intenzivnijeg razvoja moglo bi se reći da dolazi tek u trećem i četvrtom razredu. Ova razlika u poučavanju jezičnih vještina u ranoj dobi uvedena je zahvaljujući Piagetovoj teoriji o podjeli kognitivnog i socijalnog razvoja djece na faze (Piaget, 1963).

Čitanje i pisanje složenog su karaktera te je potrebno poznavati jezik na svim njegovim razinama: fonološkoj, morfološkoj, leksičkoj, sintaktičkoj, semantičkoj pa čak i ekstralingvističkoj kako bi razumijevanje teksta bilo potpuno. Razvijajući vještine čitanja i pisanja, dakle, razvijamo jezično kompetentnog korisnika stranoga jezika koji je spreman izvorni tekst doživjeti kao izazov neovisno o tome radilo se o njemu u razrednoj odnosno didaktičkoj ili prirodnoj, autentičnoj sredini.

Čitanje i pisanje u nastavi stranoga jezika

Brojna su istraživanja pokazala da bez dovoljne izloženosti stranom jeziku nema uspješno naučenog stranoga jezika. Pri tom se misli ne samo na izloženost govoru, već i na izloženost pisanom tekstu. Stoga su čitanje i pisanje u nastavi stranoga jezika vrlo važne vještine koje valja razvijati već od rane školske dobi. Osim usvajanja jezika na svim njegovim razinama (od fonološke do ekstralingvističke), čitanje i pisanje otvaraju jedan novi prozor u svijet, svijet književnosti i kulture zemlje čiji jezik učenici usvajaju.

Čitanje je složen kognitivni proces u kojem je osim čitatelja i teksta prisutan i pisac teksta. Čitatelj je taj koji pokušava razumjeti tekst i to najčešće vršeći više aktivnosti istovremeno, npr. prepoznavanje i dekodiranje pisanih simbola, interpretiranje značenja poruke, prepoznavanje namjere pisca, itd. Prema tomu, čitanje je interaktivan proces koji uključuje sve tri sastavnice - čitatelja, tekst i pisca (Celce-Murcia, Olshtain, 2002).

Kako bi učenici uspjeli ostvariti taj kognitivno zahtjevan zadatak, moraju ovladati određenim vještinama i znanjima, npr. vještinama automatskog prepoznavanja na razini slova i riječi, nadalje, moraju ovladati znanjima vokabulara i struktura, znanjima o formalnoj strukturi diskursa, znanju o temi tj. svijetu, vještinama ili strategijama sinteze i vrednovanja značenja teksta i konačno, metakognitivnim znanjem i vještinama (Grabe, 1990, u Jelić, 2004).

Razvijanje vještine čitanja s razumijevanjem kod učenika stranoga jezika zahtjevan je proces u kojem se sposobnost razumijevanja pisanog teksta razvija paralelno s usvajanjem novog jezičnog sustava. Bolje rečeno, bez usvojenog jezičnog sustava ne bi bilo razumijevanja pisanog teksta. Jezični sustav stranoga jezika se u procesu čitanja neprestano kontrastira s jezičnim sustavom materinjega jezika, a sve u cilju boljeg razumijevanja i usvajanja stranoga jezika. U tom se procesu učenik svjesno ili nesvjesno koristi tehnikama uspoređivanja i kontrastiranja u cilju uočavanja sličnosti i razlika između već usvojenih koncepata na materinjem jeziku i onih koje mora usvojiti na stranom jeziku. Na taj način stvaraju se, ali i produbljuju već postojeće veze između dva jezika koje olakšavaju učenje stranoga jezika. Treba spomenuti da usvojeni koncepti u materinjem jeziku ne moraju

nužno odgovarati onima u stranom jeziku. Takav način proširivanja ili sužavanja konceptata dovodi do naučenog (Vilke u Vrhovac i sur., 1999). Tezu da se učenje jezika temelji na stvaranju asocijacija postavio je već Henry Sweet (Darlan, 1969).

Kao i čitanje, pisanje je složen kognitivni zadatak za svakog učenika. Kako bi ovladao vještinom pisanja, učenik mora svladati niz manjih vještina poput: poznavanja grafičkog i ortografskog sustava prema važećim normama tj. pravopisu dotičnog jezika (tehnički aspekt), poznavanje i odabir vokabulara i gramatičkih oblika te njihov pravilan izbor na razini rečenice (jezični aspekt), prilagođavanje stila pisanja određenoj komunikacijskoj situaciji, poznavanje pravila o organizaciji teksta u cilju postizanja kohezivnosti i razumljivosti (sadržajni aspekt) (Kruhan u Vrhovac i suradnici, 1999, Petrović, 1988) te posjedovanje metakognitivnog znanja u smislu planiranja, postavljanja ciljeva i organizacije strategije pisanja.

Ukoliko usporedimo govornu i pisanu komunikaciju također nailazimo na dodatne zahtjevne elemente u postizanju razumijevanja pisanog teksta, npr. duže i složenije rečenice u pisanom tekstu, prevladavanje jesnih rečenica, dok u govoru možemo naći nedovršene rečenice, pogrešno započete rečenice, kratke odgovore i sl. (Petrović, 1988).

Sve navedeno ide u prilog tezi da vještine čitanja i pisanja treba pomno razvijati imajući u vidu dob učenika te njihov kognitivni i jezični razvoj.

Razvijanje vještina čitanja i pisanja na stranom jeziku

Iako su mišljenja o tome kada uvesti čitanje i pisanje u nastavi stranoga jezika podijeljena, danas prevladava mišljenje da bi trebalo započeti već od trenutka kada učenici dovoljno svladaju te dvije vještine na materinskom jeziku, točnije sredinom drugog polugodišta prvog razreda osnovne škole. Tipovi zadataka prilagođavaju se kognitivnom i jezičnom razvoju učenika. Kruhan (u Vrhovac i suradnici, 1999) predlaže sljedeće: započinje se tzv. globalnim čitanjem tj. prepoznavanjem slike riječi naučene na slušnoj razini te njihovog povezivanja u cjelinu. Potom slijedi slikovna rečenica u koju su umetnute napisane riječi. Nadalje, slike i odgovarajuće riječi ispod njih omogućuju sastavljanje rečenica tj. njihovog stapanja u cjelinu. Nakon toga, ispod rečenica oblikovanih pomoću kartica s riječima učenici pridružuju odgovarajuće slike. Konačno, rečenica se može pojaviti samo u pisanom obliku. Nakon takve pripreme učenici mogu samostalno sastavljati rečenice pomoću kartica s riječima. Postupno se od kraćih rečenica čitanje usmjerava prema dijalogizima i kraćim tekstovima.

Pisanje također započinje u okviru globalnog čitanja i pisanja. To znači da u početnom učenju pisanja na stranom jeziku učenici samo preslikavaju riječi, prepoznaju sliku riječi usvojenih na slušnoj razini te su spremni povezati ih u cjelinu. Nakon preslikavanja učenici mogu nastaviti s prepisivanjem riječi i kraćih rečenica. Važno je napomenuti da bi se razvijanju vještine pisanja trebalo pristupiti aktivno i od strane nastavnika i od strane učenika. Drugim riječima, potrebno je postupno osvještavati i analizirati strukturne elemente na svim jezičnim razinama

te ih kontrastirati s istim elementima u materinskom jeziku. Takav pristup može pridonijeti boljem razumijevanju i usvajanju novog jezičnog sustava.

Motivirajuća uloga zadataka

Iako bi se moglo reći da su vremena kada je nastava bila usmjerena prema nastavniku daleka prošlost, ipak nam se čini da prilagodba nastave učeniku iziskuje puno vremena kako bi saživjela. Ta prilagodba učeniku zapravo bi trebala značiti bolje razumijevanje kognitivnih, afektivnih te socioloških aspekata razvojnih faza kod učenika.

U radu je prikazana afektivna komponenta kod učenika rane školske dobi u cilju razvijanja vještina čitanja i pisanja, prije svega zato što se smatra da je početna faza učenja stranoga jezika iznimno važna za uspostavljanje motivacije, te predstavlja bazu za izgradnju i oblikovanje učeničkih stavova prema učenju stranoga jezika, prema govornicima stranoga jezika, i sl. To je ujedno i doba kada je nastavnikova uloga vrlo važna u smislu pozitivnog utjecaja na percepciju nastave stranoga jezika, uloge nastavnika općenito, razvijanja samopouzdanja i pozitivne slike kod učenika, kontroliranja njihovih emocija, doživljavanja uspjeha i neuspjeha u učenju, itd.

Motivacija je neminovno jedan od ključnih čimbenika u učenju stranoga jezika. Devedesetih godina prošloga stoljeća, zaokretom prema kognitivnoj psihologiji te sve većem broju istraživanja u području neurobioloških znanosti dolazi do novih smjerova istraživanja u području motivacije. Dornyei (2001) daje pregled važnijih novina u tom području: društvena motivacija (*social motivation*), dinamika promjena u motivaciji iz vremenske perspektive (*motivation from a process-oriented perspective*), neurobiološka baza motivacije (*the neurobiological basis of motivation*), motivacija na razini drugog jezika i teorija samoodređenja (*L2 motivation and self-determination theory*) i motivacija na razini zadatka (*task motivation*).

Istraživanja koja su se provodila u području motivacije na razini zadatka uglavnom pokazuju da nisu svi zadatci jednako motivirajući svim učenicima. Mihaljević-Djigunović (1998) navodi četiri čimbenika koji utječu na motivaciju: pozornost (interes), relevantnost, samopouzdanje (očekivanja) i zadovoljstvo (rezultati).

Osobine zadatka, stoga, moraju ići u prilog ovim čimbenicima, tj. pozitivno utjecati na njih. U stvarnosti je teško osmisliti zadatak koji bi u jednakoj mjeri ne samo zadovoljio sve gore navedene uvjete na globalnoj razini, već i na individualnoj. Upravo iz tog razloga istraživanja u području motivacije na razini zadatka mogu se smatrati izazovom.

PRIKAZ ISTRAŽIVANJA

Svrha

Istraživanje je provedeno kako bi se utvrdilo sljedeće:

- motivacija na razini zadatka¹ za pojedine tipove zadataka vezane uz vještine čitanja i pisanja na satu engleskog jezika kod učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole
- postojanje razlike u motivaciji na razini zadatka za pojedine tipove zadataka s obzirom na spol, dob i mjesto stanovanja (urbana i ruralna sredina)

Ispitanici

Istraživanje je provedeno u dvije osnovne škole - Osnovnoj školi Dobriše Cesarica u Zagrebu i Osnovnoj školi Dragutina Tadijanovića u Petrinji. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 140 učenika i učenica trećih i četvrtih razreda.

Instrumenti i procedura

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik s 19 pitanja koja su se odnosila na tipove zadataka vezane uz razvijanje vještina čitanja i pisanja s ciljem utvrđivanja motivacije na razini zadatka (prema Dornyei, 2001). Tipovi zadataka navedeni u upitniku uglavnom su receptivnog tipa (spajanje dijelova rečenica, čitanje teksta na glas ili u sebi, čitanje dijaloga....). Upitnik su u lipnju 2007. godine ispunjavali učenici i učenice četiri treća i četiri četvrta razreda na način da su svaki tip zadatka procjenjivali prema skali od 1 do 3 ukoliko se radilo o tipu zadatka s kojim su upoznati, a kod tipova zadataka kojima nisu bili izloženi trebali su naznačiti bi li voljeli da taj tip zadatka bude prisutan u nastavi engleskoga jezika.

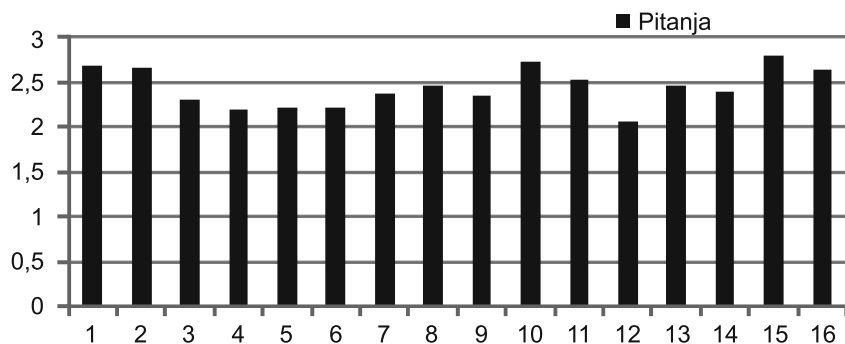
Rezultati i rasprava

Dobiveni rezultati obrađeni su metodama deskriptivne statistike. Načinjen je izračun aritmetičke sredine i standardne devijacije prema dobi, spolu i mjestu škole (Zagreb i Petrinja). Također su pomoću t-testa izračunate statistički značajne razlike između pojedinih skupina. U statističkoj obradi uključena su pitanja 1-16 budući da su za pitanja 17-19 (čitanje slikovnica i časopisa i dopisivanje s vršnjacima na engleskom jeziku) učenici uglavnom naznačili kako su to zadaci kojima nisu bili izloženi ali bi voljeli kada bi i ovi tipovi zadataka bili uključeni u nastavni proces.

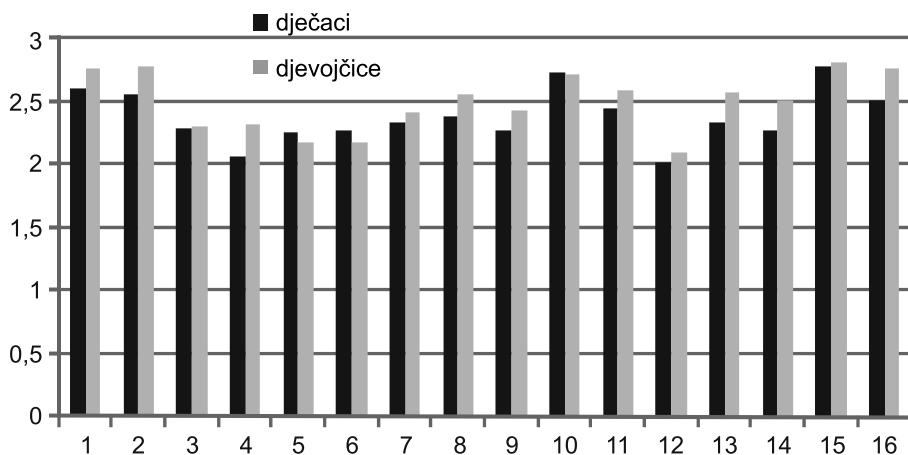
Prema prvoj analizi (Slika 1.) utvrđeno je kako su dobivene nešto niže vrijednosti za pitanja vezana uz čitanje teksta (na glas, tiho i zorno) i samostalno pisanje rečenica, dok su više vrijednosti dobivene za reproduktivne tipove zadataka kod čitanja i pisanja (čitanje strip priče, čitanje po ulogama, spajanje slike i riječi, traženje riječi u križaljci i "zmiji").

U sljedećoj analizi (Slika 2.) uspoređene su srednje vrijednosti prema pitanjima s obzirom na spol. Rezultati pokazuju da su kod tri tipa zadataka dobivene gotovo identične srednje vrijednosti: čitanje priča u kojima su riječi zamijenjene

¹ motivacija na razini zadatka u ovom se radu odnosi na interes učenika za pojedine tipove zadataka temeljene na tekstu koji su navedeni u upitniku korištenom u opisanom istraživanju



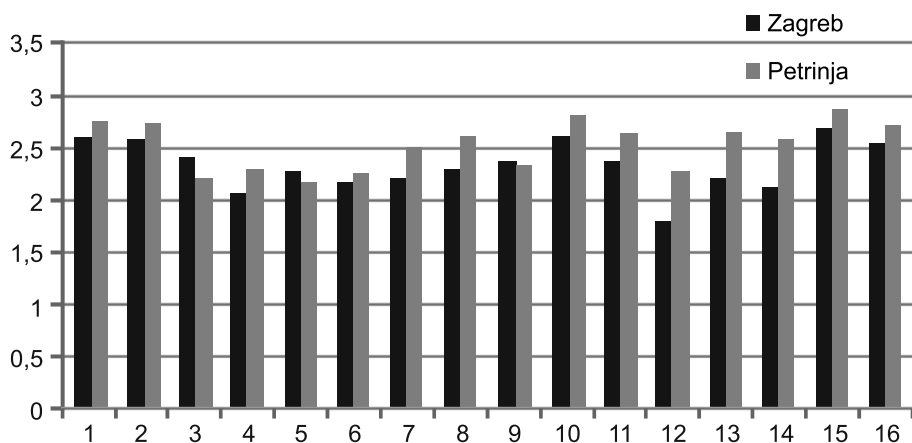
Slika 1. Prikaz dobivenih srednjih vrijednosti prema pitanjima (1-16)



Slika 2. Prikaz srednjih vrijednosti za dječake i djevojčice prema pitanjima (1-16)

slikama, spajanje slike i riječi, traženje riječi u križaljci. Kod pet tipova zadataka dobivene su razlike s obzirom na spol: čitanje po ulogama, čitanje na glas, traženje riječi u “zmiji”, slaganje riječi od ispremetanih slova i slaganje rečenica od ispremetanih riječi. Zanimljivo je kako su srednje vrijednosti uglavnom više kod djevojčica, osim kod dva tipa zadataka: zorno i tiho čitanje teksta, gdje su srednje vrijednosti nešto više kod dječaka, ali razlika je gotovo zanemariva (+ 0,08 i +0,07).

Budući da je istraživanje provedeno u dvije različite sredine: urbanoj (Zagreb) i ruralnoj (Petrinja), uspoređene su i srednje vrijednosti prema pitanjima za ove dvije sredine (Slika 3. i Tablica 2.). Značajnije razlike (iznad 0,22) postoje kod sljedećih tipova zadataka: čitanje na glas, spajanje dijelova rečenica, dopunjavanje riječi slovima, slaganje slika prema redoslijedu, samostalno pisanje rečenica, sla-



Slika 3. Prikaz srednjih vrijednosti za Zagreb i Petrinju prema pitanjima (1-16)

ganje riječi od ispremetanih slova i rečenica od ispremetanih riječi. Zanimljivo je kako su srednje vrijednosti uglavnom više za Petrinju, osim kod čitanja priča u kojima su riječi zamijenjene slikama, tihog čitanja i dopunjavanja rečenica riječima.

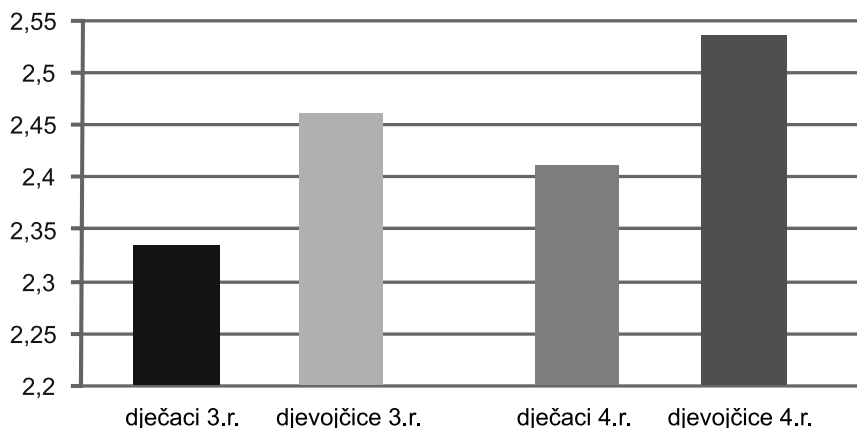
U Tablici 1. prikazane su vrijednosti dobivene usporedbom rezultata s obzirom na spol i dob. Kao što se vidi iz Tablice 1. i Slike 1. statistički značajna razlika postoji između dječaka trećih razreda ($M=2,335417$) i djevojčica četvrtih razreda ($M=2,534926$).

Kod ostalih skupina t-test nije pokazao statistički značajnu razliku (Tablica 1). Međutim, ukoliko usporedimo razliku prema spolu možemo zamijetiti da su srednje vrijednosti dječaka niže u usporedbi s djevojčicama kako za treće, tako i za četvrte razrede. Također je zanimljivo i da su vrijednosti dobivene za treće razrede niže od vrijednosti četvrtih razreda.

Tablica 1. Srednje vrijednosti prema dobi i spolu s rezultatima *t*-testa

Uspoređene skupine*	N1	N2	M1	M2	t-test	p	SD1	SD2
A	42	34	2,410714	2,534926	-1,292650	0,200155	0,431943	0,396538
B	30	34	2,335417	2,461397	-1,484010	0,142873	0,334559	0,342677
C	42	30	2,410714	2,335417	0,798409	0,427334	0,431943	0,334559
D	34	34	2,534926	2,461397	0,818078	0,416256	0,396538	0,342677
E	30	34	2,335417	2,534926	-2,159380	0,034697	0,334559	0,396538

* (Uspoređene skupine A dječaci 4.r. i djevojčice 4.r.; B dječaci 3.r. i djevojčice 3.r.; C dječaci 4.r. i dječaci 3.r.; D djevojčice 4.r. i djevojčice 3.r.; E dječaci 3.r. i djevojčice 4.r.; N1 i N2 - broj učenika u prvoj/drugoj skupini; M1 i M2 – srednje vrijednosti)



Slika 4. Prikaz srednjih vrijednosti prema spolu i dobi

Tablica 2. Srednje vrijednosti prema spolu i dobi s obzirom na mjesto stanovanja i rezultati t-testa

Uspoređene skupine*	N1	N2	M1	M2	t-test	p	SD1	SD2
A	63	77	2,332341	2,522727	-2,989880	0,003306	0,421485	0,331946
B	30	42	2,337500	2,409226	-0,760219	0,449677	0,443645	0,356025
C	33	35	2,327652	2,658929	-4,107500	0,000113	0,407160	0,241749
D	31	33	2,360887	2,441288	-0,938677	0,351539	0,290344	0,384940
E	32	44	2,304688	2,583807	-3,023320	0,003434	0,521646	0,274902

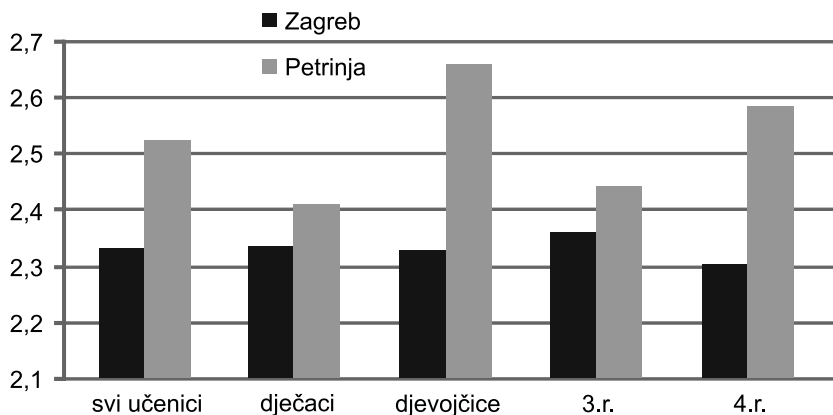
* (Uspoređene skupine A Zagreb – Petrinja svi učenici; B Zagreb – Petrinja dječaci; C Zagreb – Petrinja djevojčice; D Zagreb – Petrinja 3.r.; E Zagreb – Petrinja 4.r.; N1 i N2 – broj učenika u prvjoj/drugoj skupini; M1 i M2 – srednje vrijednosti)

U sljedećoj su analizi uspoređene srednje vrijednosti prema spolu i dobi s obzirom na mjesto stanovanja. (Tablica 2., Slika 5.)

T-testom je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između Zagreba i Petrinje ($p=0.003306$). Također je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol između djevojčica ($p=0,000113$), dok je kod usporedbe s obzirom na dob statistički značajna razlika utvrđena kod četvrtih razreda ($p=0,003434$).

Jedan od razloga postojanja razlike između urbane i ruralne sredine mogao bi biti u činjenici da su djeca u urbanoj sredini uglavnom više izložena stranom jeziku, pa su i njihova očekivanja od nastave jezika u školi viša nego u ruralnoj sredini. Razlika bi se možda mogla pripisati i činjenici da se radi o dvije različite nastavnice, tj. o dva različita stila poučavanja.

Moramo napomenuti kako su dobiveni podaci nedovoljni za generalizacije s obzirom da je u upitniku korišten relativno mali broj tipova zadataka, ali i jer je za dobivanje podataka korištena jedna metoda istraživanja, odnosno upitnik koji su



Slika 5. Prikaz srednjih vrijednosti prema spolu i dobi s obzirom na mjesto stanovanja

ispunjavali sami ispitanici. Upravo stoga ne smije se isključiti mogućnost pogreške, budući da se radi o subjektivnim podacima, odnosno postoji mogućnost da ispitanici daju odgovore u skladu s onim što smatraju poželjnim, čime se zapravo gubi na vjerodostojnosti.

ZAKLJUČAK

Rezultati dobiveni opisanom istraživanjem pokazuju da u ispitanom uzorku postoji relativno visoko izražena motivacija na razini zadatka za ponuđene tipove zadataka temeljene na tekstu (srednja vrijednost 2,437 u odnosu na maksimalnu vrijednost 3). Međutim, detaljnija analiza rezultata nije pokazala postojanje statistički značajne razlike u motivaciji na razini zadatka za pojedini tip zadatka, ali su dobivene nešto više vrijednosti za reproduktivne tipove zadataka kod čitanja i pisanja, dok su za samostalno pisanje rečenica, dakle produktivne tipove zadataka, dobivene niže vrijednosti. Razloge tomu možemo potražiti u činjenici da se radi o ranom učenju engleskoga jezika, gdje je zbog razvojnih mogućnosti učenika te dobi naglasak uglavnom na reproduktivnim aktivnostima.

Razlika u motivaciji na razini zadatka osim s obzirom na tipove zadataka postoji i prema spolu, odnosno dobivene srednje vrijednosti dječaka niže su u usporedbi s djevojčicama kako za treće, tako i za četvrte razrede. Također je zanimljiv podatak i da je utvrđena statistički značajna razlika između ruralne i urbane sredine, gdje su u ruralnoj sredini dobiveni viši rezultati. Međutim, ovaj bi aspekt trebalo detaljnije istražiti na većem uzorku ispitanika, s većim brojem relevantnih čimbenika i uz dodatna testiranja uporabom većeg broja instrumenata istraživanja.

Unatoč navedenim ograničenjima, smatramo da rezultati dobiveni ovim istraživanjem zasigurno otvaraju vrata novim opsežnijim istraživanjima u ovom području.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku