

dr. sc. Jasmina Rogulj, v. pred.¹

Sonja Koren, pred.²

OD STRUKTURALIZMA DO SUVREMENOG „KUKS“ (KOMUNIKACIJSKO-UČENJE/USVAJANJE- KONTRASTIVNO-SPOZNAJNO) PRISTUPA U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA

Pregledni rad / review

UDK 371.3:811.111

Poučavanje jezika je složena profesija koja se temelji na prihvaćanju znanstvenoga pristupa. Od druge polovine 20. stoljeća, brojne su znanstvene discipline i teorije imale veliki utjecaj na poučavanje i učenje jezika. U prvom dijelu ovoga članka opisan je kratak pregled teorijskih i praktičnih postavki strukturalističko-biheviorističkog, tradicionalnog komunikacijskog i suvremenog KUKS (Komunikacijsko-Učenje/Usvajanje-Kontrastivno-Spoznajno) pristupa. Drugi se dio bavi analizom primjene teorijskih spoznaja u izradi nastavnih materijala i praktičnim primjerima kojima se ilustrira kako se ista nastavna jedinica iz udžbenika može obraditi kroz dva različita pristupa poučavanju – strukturalističko-bihevioristički s jedne i KUKS pristup s druge strane. Cilj ovoga rada je podignuti razinu osviještenosti nastavnika o postojanju raznih teorijskih modela koji su integrirani u proces poučavanja i u nastavne materijale, ali i o nužnosti da nastavnici zauzmu fleksibilan, eklektički pristup poučavanju koji uključuje primjenu niza nastavnih aktivnosti iz različitih metoda.

Ključne riječi: *znanstvene teorije, nastavni materijali, poučavanje engleskoga jezika, strukturalističko-bihevioristički pristup, KUKS pristup.*

1. Uvod

Iako nije lako zamisliti poučavanje jezika bez razumijevanja njegove prirode, funkcije i strukture, sve do početka II. svjetskoga rata lingvistika nije bila shvaćena kao važna komponenta u teoriji poučavanja stranih jezika. Međutim, od svih lingvističkih škola koje su imale utjecaj na poučavanje stranih jezika, američki je strukturalizam sa svojim začetnikom Bloomfieldom, od 1940-tih godina prošloga stoljeća odigrao najznačajniju ulogu i potaknuo znakoviti preokret u stavu teoretičara prema odnosu između ovih dviju disciplina – lingvistike i poučavanja jezika. Od toga vremena do danas mnoge su znanstvene discipline i teorije

¹ Sveučilišni odjel za stručne studije, Sveučilište u Splitu

² Sveučilišni odjel zdravstvenih studija, Sveučilište u Splitu

utjecale na učenje i poučavanje stranoga jezika. Iako je teško odrediti točan početak razvoja neke znanstvenoistraživačke discipline, poglavito one interdisciplinarnoga karaktera, moglo bi se zaključiti da je u drugoj polovini 20. stoljeća, oslanjajući se na tri široka znanstvena područja, lingvistiku, psihologiju i sociologiju (te poddiscipline kao što su psiholingvistika, sociolingvistika, neurolingvistika, itd.), nastalo novo interdisciplinarno područje istraživanja ovladavanja inim jezicima (OVIJ-a). Složenost i raznovrsnost ovoga procesa te različiti fokusi i metodologije istraživanja rezultirali su brojnim teorijama i modelima OVIJ-a koji kroz nastavne materijale i metode poučavanja pronalaze svoje mjesto u nastavnoj praksi (Medved Krajnović, 2010). Ta povezanost znanstvenoistraživačkoga bavljenja OVIJ-em i glotodidaktike, teorije nastave stranih jezika, ne čudi jer, prema riječima Dörnyeia (2009): „Većina znanstvenika koja odluči posvetiti svoju profesionalnu karijeru proučavanju procesa ovladavanja stranim jezikom pokazuje gorući interes za praktične implikacije svojih istraživanja” (str. 267).

U ovom ćemo se radu usredotočiti na strukturalističko-bihevioristički, komunikacijski te, konačno, i suvremeni KUKS (Komunikacijsko-Učenje/Usvajanje-Kontrastivno-Spoznajno) pristup poučavanju jezika (Vilke, 2006). Zanimljivim se činilo usporediti pristupe koji su, iako u metodološkom smislu potpuno različiti, usmjereni k istom cilju – razvoju funkcionalne kompetencije stranoga jezika. Akronim KUKS skovala je naša uvažena metodičarka, znanstvenica međunarodnoga ugleda, sveučilišna profesorica, pokojna dr.sc Mirjana Vilke, prof. emerita, kao rezultat svoga desetljećima dugog nastojanja da promijeni shvaćanje poučavanja jezika kao praktične aktivnosti koja se sastoji od nekolicine trikova koje je lako savladati, pod uvjetom da se posjeduje jezična kompetencija, u pristup da je poučavanje jezika ozbiljna profesija koja počiva na nizu znanstvenih spoznaja (Mihaljević Djigunović, 2012).

U prvom dijelu rada ukratko će se prikazati najvažnija teorijska načela i praktične implikacije koje čine okosnicu gore navedenih pristupa poučavanju. Potom će se na primjeru udžbenika poslovnoga engleskog jezika *Market Leader Pre-Intermediate* pokušati utvrditi u kojoj se mjeri neki od teorijskih postulata mogu prepoznati u nastavnim materijalima. U nastavku će se obraditi i jedna nastavna jedinica iz navedenoga udžbenika prema načelima strukturalističko-biheviorističkoga pristupa s jedne, i KUKS pristupa s druge strane. Cilj je ilustrirati u kojoj se mjeri različite teorije i znanstvenoistraživački pristup OVIJ-u doprinijeli unaprjeđenju nastavne prakse od vremena kada je prevladavalo mišljenje da postoji samo jedna najbolja metoda, do suvremenoga stajališta u „post-modernoj” eri poučavanja stranoga jezika gdje se ne razmatra više pitanje najbolje moguće metode, nego kombinacije različitih elemenata nastavne prakse koja će doprinijeti postizanju maksimalne učinkovitosti (Dörnyei, 2009).

2. Teorijski okviri i glotodidaktičke implikacije – od strukturalističko-biheviorističkog do suvremenog KUKS pristupa

Budući da je učenje i poučavanje stranoga jezika vrlo složeni fenomen, a znanstvena relevantnost istraživačkoga područja koji se tim procesima bavi neupitna (Mihaljević Djigunović, 2014), ne čudi da su se od sredine dvadesetoga stoljeća mijenjali trendovi i pristupi poučavanju koji su uporište imali u spoznajama i teorijskim modelima proisteklim iz različitih znanstvenih disciplina. Strukturalističko-bihevioristički pristup iz kojega je proizašla audiolingvalna metoda bio je prvi pristup poučavanju koji se temeljio na načelima dviju znanstvenih disciplina, psihologije i lingvistike.

2.1. Strukturalističko-bihevioristički pristup

Osnovne postavke o jeziku iznio je Bloomfield u svojoj knjizi *Language* (1933) koja predstavlja klasično djelo na području moderne lingvistike. Njegov primarni interes leži u uspostavljanju lingvistike kao empirijske i deskriptivne znanosti o jeziku, pri čemu približno jednaku vrijednost pridaje analizi jezika na razini fonologije, morfologije i sintakse.

Poimanje jezika koje uvodi Bloomfield, koji je i sam bio nastavnik njemačkoga jezika, doživljava snažan odjek na području poučavanja jezika, pri čemu se on obrušava na dotadašnji pristup temeljen na poznavanju gramatike i čitanju literature te promovira novi, profesionalni, gotovo tehnički pristup. On zagovara poučavanje koje provodi izvorni govornik u kojem učenik savjesno bilježi, oponaša, pamti, uvježbava i analizira strukture koje izvorni govornik proizvodi. Stvarajući svoj stav pod utjecajem biheviorista, Bloomfield učenje jezika drži formiranjem navika (eng. *habit formation*) koje se postiže stalnim ponavljanjem, oponašanjem i mehaničkim uvježbavanjem jezičnih uzoraka prema modelu poticaj – odgovor (eng. *stimulus-response*), a temeljna načela svjesnoga učenja naziva *mim-mem* (mimikrija i memoriranje) (Prebeg-Vilke, 1977).

Navedena načela dala su poticaj razvoju audiolingvalne metode koja je nastala iz potrebe za tečnim korištenjem stranoga jezika u svakodnevnim, realnim situacijama. Naglasak je bio na slušanju i govorenju ciljnoga jezika bez korištenja materinskoga jezika s jedne i eksplicitnih strategija poučavanja s druge strane. U okviru ove metode, najčešće korišteni jezični zadatci odnose se na različite oblike mehaničkoga uvježbavanja gramatike, dok se nepoznati vokabular i jezične strukture prezentiraju kroz dijaloge i uče oponašanjem i ponavljanjem. Temeljno je vjerovanje da učenje jezika predstavlja usvajanje ispravnih jezičnih navika, a stvaranje navika postiže se stalnim ponavljanjem i učenjem napamet do te razine da učenici cikluse „poticaj-odgovor“ moraju preučiti (eng. *over-learn*) kako bi razvili sposobnost pružanja automatiziranih odgovora. Nadalje, prema strukturalističko-biheviorističkom pristupu, trebalo je izbjegavati pravljenje pogrešaka jer su one vodile k stvaranju loših navika. Upravo zbog toga, izvorni se govornik smatrao idealnim nastavnikom.

Više je razloga koji su uvjetovali odbacivanje audiolingvalne metode, odnosno strukturalističko-biheviorističkoga pristupa poučavanju, od kojih Ellis (2002) spominje dva najvažnija. Prvi proizlazi iz objavljivanja djela Noama Chomskog (1957 prema Medved Krajnović, 2010) koji, naglašavajući kreativnu komponentu jezične uporabe, objašnjava kako se iz urođene kompetencije govornika nekoga jezika generira beskonačan broj rečenica koje nitko prije nikada nije čuo, a možda ni izrekao. Budući da je Chomsky vjerovao kako je lingvistika dio psihologije „[...] jer pomaže da shvatimo mentalne procese koji se zbivaju u čovjeku“ (Prebeg-Vilke, 1977: 67), njegove su ideje dale nove smjernice ne samo razvoju lingvistike, nego i psihologije i psiholingvistike. Drugi važan razlog, prema Ellisu (2002), je u ograničenjima audiolingvalne metode koja se temeljila isključivo na stalnom ponavljanju, oponašanju, učenju napamet i vježbanju prema zadanom obrascu, što se počelo odražavati u komentarima nastavnika o njezinoj neučinkovitosti i općem dojmu besmislene mehaničke proizvodnje jezika.

2.2. Od komunikacijskoga do suvremenog KUKS pristupa u nastavi

Od sedamdesetih godina protekloga stoljeća, kao plod istraživanja na području OVIJ-a, pojavljuje se niz teorijskih okvira i modela na kojima je utemeljen komunikacijski pristup

poučavanju, od kojih ćemo spomenuti samo neke. Jedna od njih je Selinkerova (1972) teorija međujezika (eng. *interlanguage*) koja podrazumijeva proces razvoja učenikove jezične kompetencije ciljnoga jezika i pokušaj da se organizira jezični unos, a učenikove pogreške shvaćaju se kao dokaz njegovih pozitivnih napora da nauči novi jezik. Taj zaokret u percepciji učenja stranoga jezika bacio je novo svjetlo na ulogu samih učenika kao aktivnih sudionika koji čine svjesne napore kako bi kontrolirali svoje učenje. U približno isto vrijeme dok su neki istraživači propagirali ideje o učenikovoju svjesnoj kontroli procesa učenja, Krashen (1976) iznosi potpuno suprotno gledište zastupajući mišljenje da svjesne strategije učenja nemaju gotovo nikakvu ulogu u procesu jezičnoga razvoja i da se jezik može usvojiti samo prirodnom komunikacijom. Nadalje, još jedno važno teorijsko načelo na kojemu se počeo razvijati komunikacijski pristup poučavanju bio je koncept komunikacijske kompetencije (eng. *communicative competence*) (Hymes, 1972) za koje su istraživači tijekom godina razvijali različite modele (npr. Canale i Swain, 1980; Bachman i Palmer, 1996). U ovom je kontekstu zanimljivo spomenuti model komunikacijske kompetencije predstavljenom u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (dalje u tekstu ZEROJ) (2005), a koji se, definiran u užem smislu, sastoji od jezične, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije koje se dalje dijele na niz potkompetencija.

Iako se snažno proklamirani komunikacijski pristup poučavanju javio kao reakcija na strukturalističko bihevioristički pristup i s njim povezanu audiolingvalnu metodu, primarni cilj obaju pristupa je, naglašava Dörnyei (2009), vrlo sličan jer je u oba slučaja riječ o razvoju funkcionalne komunikacijske kompetencije. Međutim, dok strukturalistički pristup predstavlja pokušaj razvijanja implicitnoga znanja stranoga jezika putem mehaničkih dril vježbi i memoriranja, metodologija komunikacijskoga pristupa zasniva se na učenikovom aktivnom sudjelovanju u smisljenoj (uglavnom simuliranoj) komunikacijskoj situaciji u kojoj je naglasak na manje strukturiranim i kreativnijim jezičnim zadacima, pri čemu se prednost daje tečnosti i sposobnosti komuniciranja, a ne točnosti izričaja. Neosporno je da je zaokret prema komunikacijskom pristupu predstavljao veliki doprinos na području poučavanja stranih jezika te je ta nova „komunikacijska era“ predstavljala sinonim za kvalitetno poučavanje i rješenje svih dotadašnjih problema u poučavanju stranoga jezika jer su se ciljevi činili racionalnijima, a razredne su aktivnosti bile zanimljivije i više usmjerene potrebama učenika (Ur, 1996).

Međutim, nakon što se stišao početni entuzijizam, počele su se javljati i prve kritike komunikacijskoga pristupa kao što je, primjerice, nedostatak usredotočenosti na formalne aspekte jezika (npr. Segalowitz and Lightbown, 1999; Ur, 1996) i zanemarivanje točnosti u korist postizanja tečnosti (Ur, 1996). Zanimljiv je, također, i kritički osvrt na vrste aktivnosti i nastavne materijale. Swan (1985), primjerice, kritizira izostanak niza nastavnih aktivnosti koje naizgled nemaju neposrednu komunikacijsku vrijednost (ponavljanje, učenje napamet, prevođenje, mehaničko uvježbavanje, i sl.), a dovodi se u pitanje i opravdanost isključivoga korištenja autentičnih te odbacivanja pojednostavljenih i prilagođenih tekstova u nastavi kao i zanemarivanje materinskoga jezika (Swan, 1985; Ur, 1996).

Teorijski i praktični nedostatci strukturalističko-biheviorističkog i komunikacijskog pristupa (ali i drugih alternativnih metoda i pristupa) poučavanju rezultirali su vjerovanjem da ne postoji jedinstvena metoda poučavanja koja bi odgovarala svim učenicima i bila primjenjiva na sve zadatke i u svim kontekstima učenja jezika. Prema Dörnyei (2009), dobro

poučavanje pretpostavlja pronalaženje optimalne ravnoteže između usredotočenosti na značenje s jedne, i nastavnih aktivnosti koje su usmjerene uvježbavanju jezičnih struktura s druge strane. Kroz proces poučavanja učenike treba izlagati velikoj količini autentičnoga jezičnog sadržaja koji će potaknuti mehanizme implicitnoga učenja, ali za postizanje maksimalnoga učinka, pojašnjava dalje Dörnyei, učenicima se na eksplicitan način moraju objasniti najvažniji dijelovi gradiva, dok se odabrani jezični izrazi trebaju intenzivno vježbati i ponavljati. Eksplicitnim poučavanjem osigurava se dobra polazišna osnova za internalizaciju i automatizaciju naučenog. Koncepti implicitnoga učenja, intenzivnoga ponavljanja i automatizacije, može se primijetiti, upravo su oni koje je proklamirao i strukturalističko-bihevioristički pristup poučavanju.

Suvremeni trend k eklekticismu u nastavi stranoga jezika, koji se prepoznaje u gore opisanom Dörnyeievom modelu, jasno se očituje i u *KUKS* pristupu. Prvo načelo, *komunikacijsko* odnosi se na sve gore navedene prednosti tradicionalnoga komunikacijskog pristupa poučavanju koje se manifestiraju kroz nastojanja nastavnika da učenike uključe u kreativne i smislene komunikacijske zadatke koji, što je bolje moguće, reflektiraju situacije iz stvarnoga života. Drugo načelo, izraženo u akronimu *KUKS* kroz dihotomiju *učenje/usvajanje* podrazumijeva da se proces ovladavanja stranim jezikom odvija svjesnim kognitivnim angažmanom usmjerenim na pokušaj da se zapamti jezično gradivo s jedne, i na spontano apsorpiranje jezične materije na nesvjesnoj razini s druge strane. Promatrano s glotodidaktičkoga stajališta, to znači da nastavnici kroz primjenu različitih metoda i medija trebaju osigurati uvjete u kojima će njihovi učenici biti izloženi bogatom jezičnom unosu kako bi se potakao proces implicitnoga učenja nalik onome kroz koji prolaze djeca kada uče svoj materinski jezik. Međutim, usmjeriti se samo na implicitno učenje, kako je propagirao strukturalističko-bihevioristički, a kasnije i tradicionalni komunikacijski pristup, nije dostatno. Dakle, primjena eksplicitnih tehnika poučavanja omogućuje nastavnicima da se usredotoče na ciljne jezične strukture i njihovo kontrolirano vježbanje čime navode učenike da se uključe u proces svjesnoga i organiziranog učenja.

Treće načelo, *kontrastivno*, temelji se na postavkama kontrastivne analize koja se definira kao sustavno proučavanje dvaju jezika s ciljem prepoznavanja njihovih strukturalnih sličnosti i razlika. Teorijski temelji poznati pod nazivom „pretpostavka kontrastivne analize“ (eng. *Contrastive Analysis Hypothesis*) (Lado, 1965 prema Medved Krajnović, 2010) počivaju na tvrdnji da se jednostavnije ovladava onim strukturama ciljnoga jezika koje su slične materinskom jeziku jer dolazi do pozitivnoga prijenosa (eng. *positive transfer*), dok je ovladavanje onima koje se od materinskoga jezika razlikuju otežano zbog utjecaja negativnoga prijenosa (eng. *negative transfer*). Iako je kontrastivna analiza prodorom komunikacijskoga pristupa poučavanju izgubila na svojoj popularnosti, ne može se osporiti da analiza sličnosti i razlika između materinskog i ciljnog jezika pokazuje niz prednosti, posebno u radu s odraslim učenicima koji već posjeduju metalingvističko znanje o svom materinskom jeziku, a time i polazišnu osnovu za bolje razumijevanje ciljnoga jezika. Pored toga, ne smije se zaboraviti da prema svojim kognitivnim stilovima, odnosno stilovima učenja, postoje učenici koji su skloni analiziranju i strukturiranju svoga učenja te im, u tom smislu, uočavanje sličnosti i razlika među jezicima pomaže u procesu povezivanja otprije poznatih i novih informacija, a, posljedično, i boljem pohranjivanju u memoriji.

Posljednje, četvrto načelo, *spoznajno* (ili kognitivno) proizlazi iz kognitivističkoga pristupa učenju koji se bavi procesima percipiranja i usmjeravanja pažnje, obrade informacija u kratkoročnom pamćenju, pohranjivanjem u dugoročno pamćenje, dosjećanjem, povezivanjem starih i novih informacija, apstraktnim razmišljanjem, prosuđivanjem, procjenjivanjem, itd. Svi ti misaoni procesi, kojima su se izvorno bavile znanstvene discipline kao što su kognitivna psihologija i psihologija obrazovanja, zbog relevantnosti glotodidaktičkih implikacija, imaju istaknutu ulogu na području istraživanja OVIJ-a. U ovom je kontekstu korisno spomenuti važno mjesto koje među strategijama učenja zauzimaju kognitivne strategije (primjerice u klasifikacijama O'Malley i Chamot, 1990 i Oxford, 1990). U najučestalije korištenom instrumentu za procjenu primjene strategija učenja jezika, *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990), kategorija kognitivnih strategija dijeli se u sljedeće potkategorije: uvježbavanja, primanja i slanja poruka, analiziranja i rasuđivanja, kreiranja struktura u svrhu razumijevanja i proizvodnje ciljnoga jezika. Čitav niz nastavnih aktivnosti impliciranih u potkategorijama kognitivnih strategija učenja koje Oxfordova u gore spomenutom djelu elaborira, upućuju na to kojim bi se sve strategijama i tehnikama nastavnici trebali služiti u procesu poučavanja kako bi kod svojih učenika potakli angažiranje kognitivnih resursa te, posljedično, omogućili što uspješnije učenje stranoga jezika.

3. Analiza udžbenika i obrada nastavne jedinice

Već od 50-ih, a intenzivnije od 60-ih godina prošloga stoljeća, jezik struke (eng. *English for Specific Purposes*) javlja se kao odgovor na potrebu odraslih učenika da uspješno komuniciraju u različitim profesionalnim okruženjima. Danas, u vrijeme kada je engleski postao globalnim jezikom komunikacije, a znanost i tehnologija se razvijaju vrtoglavo brzinom, ta je potreba postala još izraženijom. S obzirom na to kao i na niz novih spoznaja od kojih je nekima bilo riječi u prethodnim poglavljima, kontekst se učenja jezika brzo i suštinski mijenja te je zanimljivo ukratko osvrnuti se na to u kojoj se mjeri autori udžbenika i velike izdavačke kuće mogu tim promjenama prilagoditi.

Market Leader-Pre-Intermediate je udžbenik poslovnoga engleskog jezika koji kombinira najvažnije koncepte iz poslovnoga okruženja s pristupom poučavanju koji se temelji na zadatku (eng. *task-based approach*), pri čemu su raznovrsne nastavne aktivnosti kao što su igre po ulogama, problemski zadatci, studije slučaja, itd. neizostavna komponenta svake cjeline. Ciljevi nastavnoga programa kolegija Engleski jezik 1 koji se temelji na analizi potreba studenata ekonomskoga stručnog studija Trgovinsko poslovanje u potpunosti odgovaraju ciljevima predstavljenim u udžbeniku *Market Leader-Pre-Intermediate*. Oni se mogu definirati kao:

- usvajanje stručnoga vokabulara,
- uvježbavanje jezičnih funkcija i komunikacijskih činova u različitim poslovnim kontekstima,
- razvijanje sposobnosti snalaženja u raspravama o relevantnim ekonomskim temama,
- razvijanje kompetencije neophodne za uspješno obavljanje neke jezične aktivnosti,
- razvijanje makro i mikro jezičnih vještina koje doprinose uspješnom izvođenju zadataka,

- rješavanje zadataka putem uporabe jezika,
- konsolidiranje gramatičkih struktura.

Silabus kojega ovaj udžbenik nudi, organiziran je oko različitih situacija, jezičnih vještina, leksičkih i gramatičkih elemenata te tema važnih za određeni profesionalni kontekst kao i jezičnih funkcija najčešće korištenih u poslovnom govoru, ali i u neformalnim situacijama. Ta komunikacijska uporaba jezika u poslovnom okruženju, vrlo sličnom onom u kojeg će se studenti u skoroj budućnosti uključiti, potiče njihovu motivaciju, a raznovrsnost aktivnosti održava njihovu pažnju i zainteresiranost.

Nastavni sadržaj prezentiran u udžbeniku odlikuje se dobrom i preglednom organizacijom koja u kognitivnom smislu predstavlja preduvjet razumijevanja različitih jezičnih aspekata na koje će se usmjeriti učenje. Svaka se nastavna jedinica sastoji od nekoliko sekcija: *Uvod, Vokabular, Slušanje, Čitanje, Pregled jezične građe, Vještine* te kao zasebna cjelina *Studija slučaja*, u kojoj studenti, oslanjajući se na stečena znanja, analiziraju zadani slučaj. Također se uočava da je gramatički i leksički sadržaj organiziran prema složenosti, dakle od jednostavnijih prema složenijim strukturama.

S kognitivnoga stajališta, ako je materijal dobro organiziran lakše se pohranjuje u dugoročno pamćenje (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003). Jednako tako, lakšu pohranu u dugoročno pamćenje omogućuje, u procesu elaboracije informacija, i povezivanje jednostavnijih, prethodno stečenih znanja s novima, dok raznovrsnost vježbi i zadataka osigurava da se u nastavni proces aktivno uključe studenti različitih kognitivnih stilova koji su, sukladno tome, skloni primjeni različitih strategija učenja.

Kod gramatičkih vježbi naglasak je uglavnom na smislenom uvježbavanju (eng. *meaningful practice*) i kreativnijim zadacima pronalaženja pogreške, povezivanja, nadopunjavanja, igranja po ulogama, identificiranja glavne ideje ili specifičnih detalja, itd. Uočava se, dakle, da su ovi zadatci, osim na komunikacijsku komponentu, usredotočeni i na aktiviranje niza kognitivnih procesa, pri čemu studenti do zaključaka dolaze kako induktivnim tako i deduktivnim putem. Ovakav pristup gramatici upućuje i na to da se ne zanemaruje nužnost razvijanja deklarativnoga znanja i eksplicitnoga prezentiranja gramatičkoga sadržaja. Zanimljivo je uočiti da se u manjem broju zadataka mogu prepoznati i načela strukturalističkoga pristupa (npr. u zadacima u kojima se u paru ponavlja i uvježbava određena gramatička struktura uz zadane natuknice).

Temeljem navedenog, svaki bi nastavnik, bez obzira na kvalitetu samoga udžbenika, primjenjujući suvremena teorijska načela trebao u metodičkom smislu napraviti iskorak i prilagoditi nastavni proces kontekstu u kojem se učenje odvija i individualnim razlikama svojih učenika. Na primjeru nastavne jedinice koja obrađuje temu stresa (Unit 5: *Stress*, str. 42-47) iz udžbenika *Market Leader-Pre-Intermediate, New edition*, u nastavku će se ilustrirati kako se ista nastavna jedinica može obraditi na dva različita načina, u skladu sa strukturalističko-biheviorističkim pristupom s jedne, i suvremenim *KUKS* pristupom, s druge strane. Iako se strukturalističko-bihevioristički pristup među nastavnicima smatra zastarjelim, važnost procesa jezične automatizacije kojim se oslobađaju resursi za više kognitivne funkcije, navodi na razmišljanje o tome u kojem bi obliku bilo moguće iskoristiti neke od ideja toga pristupa. Uvažavajući suvremene trendove u „post-modernoj“ eri poučavanja stranoga jezika usmjerene prema eklektizmu, čini se da je zadatak i odgovornost nastavnika da, prema vlastitoj

procjeni konkretnoga didaktičkog okruženja, odaberu onu kombinaciju metoda i tehnika kojom će, bez obzira na heterogenost razreda, kod većine učenika stvoriti percepciju o djelotvornosti nastavne prakse, i, posljedično, potaknuti interes, motivaciju i želju za aktivnim sudjelovanjem u nastavi te razviti pozitivne emocije vezane uz učenje jezika (Rogulj, 2016).

3.1. Obrada nastavne jedinice u skladu sa strukturalističko-biheviorističkim pristupom

Nastavna tema: Stress (Unit 5); *Nastavna jedinica:* Language review: Past Simple and Present Perfect; *Skills:* Participating in discussions; *Oblici rada:* frontalni, u paru, u grupi; *Vještine:* govorenje, slušanje, čitanje; *Nastavna sredstva i pomagala:* udžbenik, audio CD, računalo i LCD projektor.

3.1.1. Uvod u nastavnu jedinicu

Studentima se uvodno postavi nekoliko pitanja kako bi se prisjetili teksta obrađenoga na prethodnom satu, npr. *Did Philomena love her first job? What did she decide? Why did she decide to change it? When was it?* itd.

Potom se studentima prikaže PowerPoint prezentacija s odgovorima na postavljena pitanja.

Tablica 1: Prikaz točnih odgovora na postavljena pitanja (slide 1)

It was in 1990s.	Today, she is happy.
Philomena loved her job but decided to change it 15 years ago because it was very stressful.	Philomena has worked as a stress counsellor since 1995 .
	Her life has changed dramatically in the last 15 years .

Izvor: Autorice

Odgovorima na postavljena pitanja neizravnim se načinom pažnja studenata usmjerava prema razlici u uporabi Past Simple-a i Present Perfect-a budući da strukturalističko – bihevioristički pristup ignorira korištenje materinskoga jezika kao i eksplicitno poučavanje i analiranje gramatičkih struktura.

3.1.2. Mehaničko uvježbavanje gramatike

S obzirom na to da se u okviru strukturalističko – biheviorističkoga pristupa učenje jezika definira kao formiranje navika koje se moraju „preučiti“ do razine automatizma, u drugom koraku slijedi mehaničko uvježbavanje vremena Past Simple. Natuknice na drugom slide-u PowerPoint prezentacije služe kao poticaj na koji studenti reagiraju ispravnim oblikom glagola.

Tablica 2: Prikaz vježbe mehaničkoga uvježbavanja glagolskoga vremena Past Simple (slide 2)

What did her life look like in 1990's?	She lived in New York and ...
do...	... research
make...	... presentations
supervise...	... staff ... itd.

Izvor: Autorice

U vježbi koja slijedi brišu se dijelovi rečenica iz jednog (ili naizmjenično iz oba) stupca s ciljem da studenti dodatno provježbaju zadanu strukturu oslanjajući se na manji broj natuknica koje im nastavnik na slide-ovima prezentira.

Tablica 3: Prikaz vježbe mehaničkoga uvježbavanja glagolskoga vremena Past Simple s natuknicama u drugom stupcu (slide 3)

What did her life look like in 1990's?	She lived in New York and ...
	... research
	... presentations
	... staff ..itd.

Izvor: Autorice

Nakon što se putem gore navedenih vježbi ponovila i utvrdila uporaba glagolskoga vremena Past Simple, prelazi se na Present Perfect.

Tablica 4: Prikaz vježbe mehaničkoga uvježbavanja glagolskoga vremena Present Perfect (slide 4)

Have you ever....?	e.g. Have you ever lived in New York?
do...	... research / business with an international company?
make...	... presentations / a huge profit?
supervise...	... staff / the project? ...itd.

Izvor: Autorice

U nastavku, studenti naizmjenično postavljaju pitanja i na njih odgovaraju, pri čemu ostatak razreda bilježi odgovore svojih kolega kako bi kasnije izvijestili o onome što su čuli.

Npr. Marko: „*Marija, have you ever made a presentation?*“

Marija: „*Yes, I have made several presentations.*“

Ivica: „*Marija has made several presentations.*“

Ove su vježbe tipični primjeri mehaničkih drill vježbi s ciljem učenja struktura napamet, što ne zahtijeva angažman viših kognitivnih funkcija. U sljedećem zadatku provježbane se gramatičke strukture nadopunjuju priložnim oznakama vremena, prvo za primjere rečenica u glagolskom vremenu Past Simple (tablica 5), a potom i u glagolskom vremenu Present Perfect (tablica 6):

Tablica 5: Proširivanje uvježbanih gramatičkih struktura priložnim oznakama za glagolsko vrijeme Past Simple (slide 5)

She...		
do...	... research	...last year
make...	... presentations	...three months ago
supervise... itd.	... staff	...from 1997-1999

Izvor: Autorice

Tablica 6: Proširivanje uvježbanih gramatičkih struktura priložnim oznakama za glagolsko vrijeme Present Perfect (slide 6)

She...		
do...	... research	...recently
make...	... three presentations	...this week
supervise... itd.	... staff	... never

Izvor: Autorice

Nakon što je pojedinačno provježbano korištenje obaju glagolskih vremena, studenti prema natuknicama iz udžbenika osmišljavaju kratak dijalog uz zadani model. Iz navedenoga primjera razvidno je da niti sami autori udžbenika ne odbacuju u potpunosti metode strukturalističko-biheviorističkoga pristupa prema kojem se učenje jezika svodi na ponavljanje i mehaničko uvježbavanje zadanoga jezičnog uzorka.

- Attend a conference – 2 years ago ... itd.

<i>A: Have you ever attended a conference?</i>	<i>B: Yes, I have.</i>
<i>A: When was it?</i>	<i>B: Well, I had a conference in Madrid two years ago.</i>

3.1.3. Uvježbavanje vještina

Drugi dio ove nastavne jedinice odnosi se na razvijanje vještine sudjelovanja u raspravama, a predloženi tijekom nastavnih aktivnosti prema strukturalističko-biheviorističkom pristupu bio bi kako slijedi:

- Slušanje snimke u svrhu upoznavanja studenata s kontekstom.
- Tijekom drugoga slušanja, ponavljanje ciljnih struktura.
- Čitanje razgovora po ulogama (iz transkripta na kraju udžbenika).
- Nakon čitanja, ponovno uključivanje audio zapisa uz nastavnikovo povremeno zastavljanje kako bi studenti mogli nastaviti. Uvježbavaju se ciljne fraze koje se koriste pri sudjelovanju u raspravama unutar sljedećih jezičnih funkcija: *Predlaganje, Slaganje, Izražavanje mišljenja, Neslaganje*.
- Neki dijelovi odslušane rasprave mogu se provježbati i korištenjem vizualnih poticaja tako da se na slide-u prezentira dio audio zapisa:

Slika 1: Primjer isječka audio zapisa s potcrtanim ciljnim strukturama

V: I think we should do a lot more to improve our staff's health and fitness. What do you think, Monica?

M: I agree. There are all sorts of things we could do to help staff to become more healthy and stay healthy. For one thing, we could offer them a free medical checkup every year.

Izvor: Autorice

Potcrtni su oni dijelovi na koje se kod razvijanja vještine raspravljanja treba usredotočiti. Jedan od mogućih načina uvježbavanja ciljnih struktura je postepeno smanjivanje količine teksta da bi na zadnjem slide-u ostalo tek nekoliko riječi koje će studentima poslužiti kao okvir za točnu reprodukciju cijeloga dijaloga.

Slika 2: Primjer isječka audio zapisa s minimalnim brojem riječi potrebnim za točnu reprodukciju teksta

V: I _____ do a _____ our staff's _____ do _____, Monica?

M: I _____. _____ are _____ things _____ to _____ staff _____ healthy. For one thing, _____ them a _____ every year.

Izvor: Autorice

Posljednji zadatak odnosi se na vježbanje ciljnih struktura u novom kontekstu. Nastavnik podijeli nepoznate tekstove (dijaloge) u kojima su izostavljene sve fraze koje su se trebale usvojiti u odnosu na jezične funkcije *Predlaganje*, *Slaganje/Neslaganje*, *Izražavanje mišljenja*. Studenti u paru dopune vježbu traženim izrazima, a za domaći rad pripreme dijaloge koje će na početku sljedećega sata samostalno reproducirati.

Ova je nastavna jedinica potpuno obrađena u skladu sa strukturalističko-biheviorističkim pristupom što znači da se temeljila na mehaničkim dril vježbama, ponavljanju i oponašanju kako su zagovaratelji toga pristupa i propagirali. Studenti ne sudjeluju u nastavnom procesu aktivno u smislu angažmana viših kognitivnih funkcija, već se njihova aktivnost svodi na automatsko korištenje jezika.

Međutim, ista se nastavna jedinica može pripremiti i u skladu s *KUKS* pristupom, što će biti predstavljeno u nastavku ovoga rada.

3.2. Obrada nastavne jedinice u skladu s pristupom KUKS

Nastavna tema: Stress (Unit 5); *Nastavna jedinica:* Language review: Past Simple and Present Perfect; *Skills:* Participating in discussions; *Oblici rada:* frontalni, u paru, u grupi; *Vještine:* govorenje, slušanje, čitanje; *Nastavna sredstva i pomagala:* udžbenik, audio CD, računalo i LCD projektor

3.2.1. Uvod u nastavnu jedinicu

Krenemo li od Widdowsonove postavke prema kojoj će „znanje nastati iz činjenja“ (1990: 160), studentima treba predočiti „problem“ i potaknuti ih da uvidom dodju do spoznaje o rješenju (Vizek Vidović i sur., 2003). U tu se svrhu na prvom slide-u prikažu sljedeće dvije rečenice:

Slika 3: Primjeri rečenica za poticanje induktivnoga zaključivanja

Philomena **has worked** as a stress counsellor for 15 years. **Does she work now?**
 Philomena **worked** as a stress counsellor for 15 years. **Does she work now?**

Izvor: Autorice

Nastavnik potiče studente da uoče razliku, prokomentiraju je i izvedu pravilo o uporabi ovih dvaju glagolskih vremena. U ovoj je fazi, također, poželjno iskoristiti prednosti kontrastivne analize budući da je glagolsko vrijeme Present Perfect iznimno podložno negativnom transferu. U tu se svrhu ove dvije rečenice mogu prevesti kako bi se studentima korištenjem materinskoga jezika eksplicitno ukazalo na a) razliku koja postoji između ova dva vremena kako u hrvatskom tako i u engleskom jeziku; i b) pogrešno prenošenje značenja ako bi se u ovom kontekstu glagolsko vrijeme Present Perfect prevelo hrvatskim prošlim vremenom, što se u praksi nerijetko događa. Sve objašnjeno prezentira se na novom slide-u.

Slika 4: Korištenje kontrastivne analize u eksplicitnom poučavanju glagolskih vremena Past Simple i Present Perfect

Philomena **has worked** as a stress counsellor for 15 years.
 Philomena **radi** kao terapeut protiv stresa 15 godina.
 Philomena **worked** as a stress counsellor for 15 years.
 Philomena **je radila** kao terapeut protiv stresa 15 godina.

Izvor: Autorice

Studentima se, nadalje, pažnja usmjerava i na činjenicu da se radnja iznesena glagolskim vremenom Present Perfect u engleskom ne mora nužno izraziti hrvatskim prezentom te slijede novi primjeri koji ih navode na donošenje novih zaključaka. Kako bi se zadržala njihova pažnja, poželjno je promijeniti način prezentiranja te ih zamoliti da prevedu rečenice s hrvatskoga na engleski jezik. Na slide-u se može u prvom koraku prikazati tablica s hrvatskim rečenicama u prvom stupcu, a nakon što studenti iznesu svoje prijedloge i argumentiraju ih, ponude im se ispravni prijevodi rečenica na engleskom jeziku s ciljem da izvedu nova pravila uporabe Present Perfect-a.

Tablica 7: Primjena kontrastivne analize u postupku induktivnoga zaključivanja

Croatian	English
Upravo sam završio pisati izvješće.	I have just finished writing a report.
Tvrtka je smanjila broj radnika za 15%.	The company has reduced the workforce by 15%.

Izvor: Autorice

Na slide-ovima je moguće različitim bojama, masnim ili kosim slovima istaknuti gramatičke kategorije u hrvatskom i engleskom jeziku prema kojima treba usmjeriti pažnju studenata jer nas kognitivna teorija uči da se podražaji koji se izdvajaju od pozadine lakše zamjećuju i pamte. Nadalje, aktivnim uključivanjem studenata u razmišljanje o uporabi ovoga glagolskoga vremena i o pripadajućim priložnim oznakama, oni se potiču na ulaganje svjesnoga napora i aktiviranje procesa obrade informacija s ciljem pohrane u dugoročno pamćenje.

3.2.2. Rješavanje gramatičkih zadataka

Osim manjeg broja vježbi iz udžbenika, nastavnik, prema vlastitoj procjeni, može uključiti i dodatni zadatak u kojemu nepoznati tekst treba nadopuniti ispravnim oblicima glagolskih vremena Past Simple ili Present Perfect. Rad na ovakvim tekstovima kod studenata osvještava funkcionalnu uporabu gramatičkih kategorija, dakle, ukazuje na važnu ulogu gramatike u ostvarivanju komunikacijskoga cilja, pri čemu o znanju uporabe jednog ili drugog glagolskoga vremena ovisi hoće li ispravno razumjeti sadržaj. S obzirom na to da se radi o studentima ekonomskoga smjera, preporuka bi bila pronaći autentični članak u kojemu se opisuje gospodarsko stanje neke države u prošlosti i njezin razvoj do današnjega dana. Ovakav zadatak predstavlja jako dobar primjer važnosti gramatičke kompetencije za ispravno razumijevanje stručnoga teksta.

Nastavnik prezentira tablicu u sklopu PowerPoint prezentacije (tablica 9) u koju će studenti unositi zabilješke iz teksta koje će im poslužiti kao poticaj za vježbu pitanja i odgovora. Ova se vježba može provesti i u obliku natjecanja između dvije grupe studenata u razredu, pri čemu je pobjednička grupa ona koja ponudi više ispravnih odgovora. Vježbe ovakvoga tipa potiču natjecateljski duh, interakciju čine dinamičnijom, a razredno okruženje ugodnijim i zabavnijim. Na taj se način potiče motivacija i uključivanje studenata u aktivno sudjelovanje u nastavi, što pogoduje i onim studentima koji se ne odlikuju visokom razinom samopouzdanja, introvertni su ili osjećaju strah od komuniciranja na stranom jeziku.

Tablica 8: Obrazac za pravljenje bilješki iz članka

COUNTRY X	X YEARS AGO	TODAY
Export		
Import		
Public expenditure on health.... itd.		

Izvor: Autorice

Ovaj tekst, koji je poslužio kao okvir za uvježbavanje glagolskih vremena Past Simple i Present Perfect, može predstavljati i poticaj za uključivanje studenata u komunikaciju o ekonomskoj situaciji u Hrvatskoj, što je dio privatnoga i poslovnog iskustva studenata ekonomije, pri čemu se primjenjuju leksički elementi iz obrađenoga teksta (npr. glagoli *fall, rise, improve, increase, spend*, itd., ali i fraze i kolokacije važne za ekonomsku struku, npr. *Gross Domestic Product, public expenditure, life expectancy, land area, rural population*, itd.). Osim toga, na ovaj način povezuje se gradivo drugih stručnih kolegija s gradivom kolegija Engleski jezik 1, što ne samo da dodatno motivira studente, već utječe i na bolju pohranu u dugoročnom pamćenju.

3.2.3. Razvijanje vještine raspravljanja

Drugi dio nastavne jedinice posvećen je razvoju vještine sudjelovanja u raspravi s ciljem usvajanja izraza koji su našim studentima zasigurno dobro poznati. Međutim, upitno je ipak jesu li im poznati samo na razini prepoznavanja ili i na razini samostalne jezične produkcije. Tema se može uvesti pitanjima vezanim uz vlastito iskustvo studenata (npr. *Have you ever participated in an important discussion? What was it about? When was it?* itd.), nakon čega oni, radeći u grupama, pokušavaju generirati što više izraza koji izražavaju zadane jezične funkcije:

Tablica 9: Obrazac za zapisivanje izraza generiranih kroz rad u grupi

Making suggestions	Giving opinions	Agreeing	Disagreeing
...

Izvor: Autorice

Nakon što predstavnik svake grupe izvijesti o frazama kojih su se zajedno dosjetili, nastavnik ih zapisuje u odgovarajući stupac na ploči. Potom se pristupa vježbi slušanja s razumijevanjem. Nakon prvoga slušanja provjerava se globalno razumijevanje teksta, dok ponovljeno slušanje istoga tonskog zapisa ima za cilj usmjeravanje pažnje studenata na ciljne strukture kojima se realiziraju zadane jezične funkcije. Studenti se upućuju na uočavanje sličnosti i razlika između fraza koje su sami predložili i onih koje se učestalo koriste u poslovnoj komunikaciji kojoj su bili izloženi putem audio zapisa.

Za razliku od strukturalističko-biheviorističkoga pristupa koji prvenstveno zagovara mehaničko ponavljanje i memoriranje, metodologija pristupa *KUKS* temelji se na:

- a) uključenosti studenata u smislenu komunikacijsku interakciju u svrhu razvoja komunikacijske kompetencije,
- b) svjesnom angažmanu studenata u procesu učenja,
- c) spontanom usvajanju kroz što veću izloženost izvornom jeziku putem audiovizualnih medija,
- d) prepoznavanju i proučavanju strukturalnih sličnosti i različitosti između materinskog i ciljnog jezika,
- e) primjeni različitih mentalnih strategija identificiranih u okviru kognitivističkih modela koji uključuju spoznaje o načinima opažanja podražaja iz okoline, obrade informacija u radnom pamćenju, povezivanja novih informacija s već stečenim znanjem, pohrane novoga znanja u dugoročnom pamćenju i njegovoga dosjećanja (Vizek Vidović i sur., 2003).

4. Zaključak

Iz gore oslikanih prijedloga obrade nastavne jedinice, može se jasno uočiti velika razlika između strukturalističko-biheviorističkoga pristupa i pristupa *KUKS*. Prvi se temelji na teoriji da je „Jezik organski sustav navika koje su mehanizirane“ (Prebeg-Vilke, 1977: 46), a iz koje proizlazi da se te navike mogu steći jedino stalnim oponašanjem, ponavljanjem i

mehaničkim uvježbavanjem. Pristup *KUKS*, s druge strane, objedinjuje rezultate mnogih teorijskih modela važnih za učenje i usvajanje inoga jezika (s područja lingvistike, psihologije, sociologije te poddisciplina – kontrastivne lingvistike, psiholingvistike, sociolingvistike, neurolingvistike, i sl.). U ovom pristupu očituje se ono što moderne teorije poučavanja propagiraju – u centru nastavnoga procesa su učenici i njihov proaktivni doprinos poboljšanju učinkovitosti vlastitoga učenja. To zanimanje za aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu, u kojem nastavnici i autori udžbenika imaju važnu ulogu, jačalo je i zahvaljujući trendu usmjerenom prema odbacivanju dogmatskih stavova o „dobroj“ ili „lošoj“ metodi te prihvaćanju spoznaje o vrijednom potencijalu koji se krije upravo u korištenju većega broja nastavnih metoda i pristupa (Griffiths, 2004). U tom svjetlu zanimljivo je istaknuti da je čak prije trideset godina Larsen Freeman (1987) naglasila kako se uočava sklonost nastavnika ka eklekticizmu koji podrazumijeva primjenu pomno promišljenoga sustava nastavnih tehnika i načela kombiniranih iz različitih metoda. Na tom su tragu i promišljanja koja iznosi Widdowson (1991) u nastojanju da pomiri razliku između strukturalističkoga i komunikacijskog pristupa. Polazeći od ciljeva obaju pristupa, spomenuti autor ističe da strukturalistički pristup ima za cilj konsolidiranje lingvističkoga znanja, dok komunikacijski pristup potiče učenike na korištenje jezika kako bi postigli komunikacijski cilj te zaključuje da bi ove dvije krajnosti trebalo približiti primjenom takvih metodičkih postupaka koji će se oslanjati na oba pristupa (Widdowson, 1991).

Osim teorijskoga pregleda određenih znanstvenih spoznaja i modela koji čine okosnicu gore navedenih pristupa poučavanju te njihovih glotodidaktičkih implikacija, u ovom se radu pokušalo ukazati i na razinu do koje se primjena suvremenih teorijskih okvira može prepoznati u konkretnom udžbeniku poslovnoga engleskog jezika. Također se nastojala obrazložiti i važnost prihvaćanja fleksibilnoga pristupa poučavanju u okviru kojega svaki nastavnik može prilagoditi nastavni materijal u smjeru poticanja što većega broja učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi. Polazeći, dakle, od pretpostavke da nastavnici u svom svakodnevnom radu moraju uzeti u obzir čitav niz individualnih razlika koje karakteriziraju njihove učenike (ličnost, nadarenost za jezik, motivaciju, stilove i strategije učenja, strah od jezika, vjerovanja, i sl.), logičnim se nameće zaključak da je u proces poučavanja potrebno uključiti raznovrsne zadatke i aktivnosti kako bi se svakom pojedinom učeniku omogućilo da koristeći svoje vlastite resurse koji su ujedno kompatibilni s određenim tipom zadatka ostvari uspjeh u učenju stranoga jezika (Rogulj, 2016).

Na samom kraju zanimljivo je istaknuti da su gore navedena promišljanja i zaključci na tragu onih predstavljenih u ZEROJ-u (2005) kao vodećem europskom dokumentu za organizaciju procesa učenja, poučavanja i vrednovanja jezika. U njemu je naglašeno kako su autori udžbenika odgovorni za odabir i redosljed tekstova te aktivnosti, vokabular i gramatiku koju će učenicima ponuditi. S druge strane, nastavnici moraju unaprijed pripremiti razredne aktivnosti, prilagođavati ih odjeku koje one imaju kod učenika, pratiti napredak učenika, pronaći način prepoznavanja, analiziranja i prevladavanja teškoća koje se javljaju u procesu učenja jezika, a sve u cilju razvijanja učenikovih individualnih sposobnosti za samostalno, proaktivno učenje jezika.

LITERATURA:

1. Bachman, L. F. i Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
2. Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Henry Holt.
3. Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
4. Cotton, D., Falvey, D. i Kent, S. (2002) *Market Leader Pre-Intermediate*. New Edition. Harlow: Pearson Education Limited.
5. Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
6. Ellis, N. (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
7. Griffiths, C. (2004) *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Occasional Paper No.1. School of Foundation Studies, AIS St Helens, Auckland, New Zealand.
8. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. U Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
9. Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157-168.
10. Larsen-Freeman, D. (1987). From unity to diversity: Twenty-five years of language teaching methodology. *English Teaching Forum*, 25(4), 2–10.
11. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
12. Mihaljević Djigunović, J. (2012). Mirjana Vilke (1931 – 2012). *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 57 (-), 0-0.
13. Mihaljević Djigunović, J. (2014). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51(3), 571-491.
14. O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
16. Prebeg-Vilke, M. (1977) *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Rogulj, J. (2016) Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Segalowitz, N., i Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 43-63
19. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.
20. Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (2). *ELT journal*, 39(2), 76-87.

21. Vijeće Europe (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (Prev. Bressan, V. i Horvat, M.). Zagreb: Školska knjiga.
22. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Vilke, M. (2006) Znanstvene teorije i metode učenja stranoga jezika (predavanje održano 20. listopada 2006. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u sklopu Doktorskoga studija glotodidaktike).
24. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
25. Widdowson, H.G. (1991). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Summary

FROM STRUCTURALISM TO ECLECTICISM IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Language teaching is a complex profession based on the recognition of research approach. Since the second half of the twentieth century, a number of scientific disciplines and theories have influenced language teaching and learning. The first part of this paper presents a brief overview of the theoretical and practical principles involved in the structural-behaviouristic, traditional communicative and contemporary KUKS (Croatian acronym for Communicative-Learning/Acquisition-Contrastive-Cognitive) approaches. The second part deals with the analysis of theoretical models involved in language teaching materials and provides practical examples to demonstrate how the same coursebook unit can be presented by using two different teaching approaches – structural-behaviouristic and KUKS approach. This paper aims at raising teachers' awareness of the underlying theoretical concepts integrated in the teaching process on one hand and teaching materials on the other as well as of the necessity to develop a flexible, eclectic approach to teaching.

Key words: *scientific theories, teaching materials, English language teaching, structural-behaviouristic approach, KUKS approach.*