

Nebojša Vasić

RAZVIJANJE JEZIČKIH VJEŠTINA U RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI

SAŽETAK

Razvijanje jezičkih vještina u ranoj školskoj dobi je podijeljeno na četiri segmenta; razvijanje vještine slušanja, razvijanje vještine govora, razvijanje vještine čitanja i razvijanje vještine pisanja. Prirodan slijed razvijanja jezičkih vještina počinje sa periodom slušanja (pasivna faza), a zatim postepenog uvođenja govorne vještine (produktivna faza). U predškolskoj i ranoj školskoj dobi primarne su vještine slušanja i govora, dok vještine čitanja i pisanja zahtijevaju intenzivniji kognitivni napor koji se postepeno razvija, najčešće, od drugog ili trećeg razreda osnovne škole. In pre-school and early primary school age primary skills are listening and speaking, while reading and writing skills require intensive cognitive effort that is gradually developed most often from the second or third grade. Glavni izvor inicijalnog fonetskog iskustva je nastavnik čiji izgovor učenici nastoje oponašati i pravilno usvajati specifične glasove engleskog jezika, ritam kratkih rečenica i osnovne frazeologije. Interaktivna modifikacija jezika je izuzetno efikasna strategija usvajanja leksičkih cjelina koja olakšava razumijevanje novih jezičkih činjenica. Iako u metodičkoj literaturi preovladava stav da je inicijalna faza slušanja nezaobilazna prije nego što se učenici upuste u kratke dijaloške situacije odlaganje „embrionalnih“ oblika govorne vještine je nepotrebno i već se od prvog susreta može improvizirati elementarna dijaloška forma. Period slušanja se tako skraćuje na minimum vremena neophodnog za reprodukciju i personaliziranje naučenog i zapamćenog. Vještine čitanja i pisanja prirodno slijede i nadopunjavaju vještine slušanja i govora, što je jedna od tema ovog rada. Savremena nastava engleskog jezika u ranoj školskoj dobi podrazumijeva kompetentne stručnjake koji su temeljito obrazovani i spremni da eksperimentišu imajući u vidu jasne i neupitne metdotečke smjernice primjerene navedenom uzrastu.

Ključne riječi: Jezičke vještine, pasivna faza, produktivna faza, savremena nastava, holistički pristup, usvajanje jezika.

ABSTRACT

Language skills development in the early age is divided into four segments; development of listening skill, development of speaking skill, development of reading skill and development of writing skill. The natural sequence of developing language skills begins with a period of listening (passive phase) followed by the gradual introduction of speaking skill (productive phase). In pre-school and early primary school age predominant skills are listening and speaking. Having in mind that reading and writing skills require intensive cognitive effort they are gradually developed (most often) from the second or third grade. The main source of the initial phonetic experience is a teacher whose students are trying to imitate the pronunciation and properly adopt the specific sounds of the English language, the rhythm of short sentences and basic phraseology. Interactive modification of language is an extremely effective strategy of acquiring lexical units that facilitates the understanding of new linguistic facts. Although the prevailing view in methodology encapsulates that the initial phase of listening is unavoidable and precedes engagement in short dialogical situations “embryonic” form of language skills is unnecessarily delayed. Therefore, from the first meeting basic dialogues forms could be introduced. Period of listening is thus reduced to the minimum time necessary to reproduce and personalize learned and memorized pieces of language. Reading and writing skills naturally follow and complement the skills of listening and speaking, which is one of the themes of this work. Modern English language teaching in the early school age implies competent professionals who are thoroughly educated and willing to experiment in view of the clear and unquestionable methodological guidelines appropriate to the age of students.

Keywords: Language skills, passive phase, productive phase, modern teaching, holistic attitude, language acquisition.

Razvijanje jezičkih vještina u ranoj školskoj dobi

Cilj ovog rada je analiza razvijanja jezičkih vještina (slušanje, govor, čitanje i pisanje) u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Bitno je naglasiti da u predškolskoj dobi i u prvom razredu osnovne škole treba izbjegavati čitanje i pisanje na engleskom jeziku, a svakako je od primarne važnosti potencirati prirodan slijed razvoja jezičkih vještina koji počinje sa vještinom slušanja. Poželjno je da nastavnik govori usporenim tempom dok se ne postigne prirodan tempo, a kada se usvajaju duže riječi uputno ih je rastavljati na slogove, zatim povezivati i ponavljati određene izraze u sintaksičkom kontekstu sa ciljem prenošenja pažljivo izabranih jezičkih informacija iz kratkoročne u dugoročnu memoriju.

Rad je podijeljen na četiri dijela:

1. Razvijanje vještine slušanja
2. Razvijanje vještine govora
3. Razvijanje vještine čitanja
4. Razvijanje vještine pisanja

2.1. Vještina slušanja

Kao što je naglašeno u uvodnom dijelu učenje engleskog ili bilo kojeg drugog stranog jezika podrazumijeva prvo razvijanje vještine slušanja i govora, zatim čitanja i pisanja. Ovaj redoslijed razvijanja osnovnih jezičkih vještina je prirodan slijed u procesu učenja maternjeg kao i stranog jezika. U predškolskoj i ranoj školskoj dobi nastava engleskog jezika je koncentrisana na razvijanje rudimentarnih vještina slušanja i govora, a tek od drugog razreda mogu se planirati i postepeno uvoditi elementarni oblici vještine čitanja i pisanja.

Glavni izvor inicijalnog fonetskog iskustva u predškolskoj i ranoj školskoj dobi je nastavnik koji prenosi prve riječi i fraze engleskog jezika, vodi i usmjerava kratke dijaloge, daje instrukcije, recituje, pjeva, izvodi skečeve itd. Posljednjih nekoliko godina udžbenici za malu djecu su popraćeni sa fonetskim transkriptima što svakako doprinosi kvalitetnijoj nastavi. Ovdje treba naglasiti da osim standardnog fonetskog opisa nastavnici mogu koristiti pojednostavljeni model koji se postepeno usvaja i razvija tek od drugog razreda osnovne škole.

Annamaria Pinter¹ je navela neke od teškoća koje su vezane za razvijanje vještine slušanja:

1. Problem složenosti i dužine tekstova, kao i govora kojeg učenici slušaju.

1) Annamarija Pinter (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford University Press, p. 45

2. Prisnost sa izvorom inicijalnog fonetskog iskustva na stranom jeziku.

Imajući u vidu navedene probleme nastavnik nastoji da olakša učenicima pravilno razumijevanje i izgovaranje jednostavne i uzrastu prilagođene engleske leksike. Da bi se ublažile navedene teškoće nastavnik pažljivo bira jednostavne riječi i fraze koje su izolovane ili povezane u male cjeline.

Prisnost sa izvorom fonetskog iskustva odnosi se na usvajanje glasovnih kvaliteta nastavnika, jasnog i preciznog izgovora, što je djeci pristupačnije nego praćenje audio transkripta. Nastavnik može usporavati izgovor, rastavljati slogove, ponavljati više puta iste riječi, koristiti jezik tijela (mimiku i gestikulaciju), šaliti se i ohrabrivati, što sve nije moguće izvesti sa diktafonom ili cd-om. Da bi učenje prvih riječi i fraza bilo pristupačnije nastavnik treba govoriti usporenim tempom i postepeno ubrzavati izgovor do optimalne ili prirodne brzine, a kada se usvajaju duže riječi možemo ih rastaviti na slogove i tako postepeno uvježbavati sve dok djeca ne postignu korektan i prirodan izgovor.

Annamaria Pinter navodi dvije strategije² koje pomažu učenicima viših razreda osnovne škole da lakše prate i razumiju engleski jezik:

1. strategija zaključivanja induktivnim putem – koja se u metodici engleskog jezika naziva i *bottom-up processing*
2. strategija zaključivanja deduktivnim putem (*top-down processing*)

Induktivna strategija podrazumijeva analizu primjera (riječi i kratkih rečenica) na osnovu kojih se mogu izvući određeni zaključci vezanih za semantiku ili strukturu (značenje / pravilan prevod ili gramatiku). Kao primjer induktivne strategije je usvajanje novih gramatičkih obrazaca i pravila tako da nastavnik prezentira nekoliko rečenica koje imaju zajedničke elemente. Na osnovu analize zajedničkih elemenata učenici mogu definisati određene zakonitosti, uz nadzor i asistenciju nastavnika.

Deduktivna strategija se razvija suprotnim smjerom - od struktura i pravila do primjene. Nastavnik objašnjava određene jezičke zakonitosti na osnovu kojih učenici mogu sami konstruisati svoje primjere.

Navedene strategije (induktivna i deduktivna) nemaju poseban značaj u prvim razredima osnovne škole jer su kognitivne sposobnosti najmlađih učenika ograničene. Sposobnost apstrakcije, donošenja zaključaka, postavljanja hipoteza, uočavanja analogija, inventivnost, racionalna i precizna analiza, distinkcija sličnosti i razlika, definisanje pravila – sve su to vještine koje zahtijevaju viši nivo kognitivnih sposobnosti. Djeca u predškolskoj i ranoj školskoj dobi usvajaju jezik na neposredan način, bez metajezicke

2) Ibid. str. 46

analize ili apstraktnih objašnjenja. Suvišna objašnjavanja samo zbunjuju najmlađe učenike i treba ih izbjegavati u prvim godinama učenja engleskog jezika. Kao primjer pogrešnog pristupa je pokušaj da se objasni struktura *I've got..* analizom pojedinačnih riječi. Takav pristup je pogrešan jer djeca od šest do deset godina ne razumiju pojmove kao što su imenice, zamjenice, glagoli, vremena i mnoge druge morfološke odnosno sintaksičke karakteristike jezika. Engleski jezik se u prvim godinama učenja reducira na izdvojene riječi i fraze koje se neposredno i bez suvišne analize usvajaju (*acquisition*), a postepeno se uvodi učenje (*learning*) kao svjesni napor i analitički pristup.

Zbog važnosti pravilnog razumijevanja ove dvije strategije učenja engleskog jezika (izlaganje jeziku – *acquisition* i učenje – *learning*), analizirat ćemo njihov sadržaj i neposredan uticaj na nastavu u ranoj školskoj dobi. Jeremy Harmer³ spominje neke karakteristike izlaganja stranom jeziku, za razliku od učenja kao svjesnog procesa. Izlaganje jeziku može biti intenzivno (*massive exposure*), što se prevashodno odnosina učenike(i) odrasle osobe) koji žive, uče i rade u engleskom govornom području. Intenzivno izlaganje jeziku je posebno izraženo kod male djece koja počinju sa nastavom na engleskom jeziku i u svom slobodnom vremenu se druže sa vršnjacima koji govore engleski jezik. Izlaganje jeziku (*acquisition*) je spontan, podsvjestan i neposredan način usvajanja jezika, za razliku od klasičnog učenja (*learning*), odnosno svjesnog procesa analize i postepenog studioznog ovladavanja jezičkim znanjem. Harold Palmer⁴ razlikuje „spontane“ (*spontaneous*) i „studiozne“ (*studious*) sposobnosti, tako da sposobnost spontanog usvajanja jezika ne zahtijeva analitički pristup, dok studiozne sposobnosti odlikuje sistematičan i svjestan napor. Djeca u predškolskoj i ranoj školskoj dobi usvajaju jezik na spontan, neposredan i podsvjestan način, za razliku od učenika viših razreda (od petog razreda osnovne škole) i odraslih koji mogu intenzivno koristiti kognitivne sposobnosti neophodne za analizu, odnosno svjesno i minuciozno učenje stranog jezika. Palmer naglašava da je sposobnost spontanog usvajanja primarna za razvijanje govorne vještine, dok je analitičko učenje neophodno za razvijanje vještine čitanja i posebno pisanja.

Američki lingvist Stephen Krashner⁵ ističe vrijednost spontanog usvajanja jezika kao i intenzivnog izlaganja jeziku. Krashner smatra da je spontano i neposredno usvajanje engleskog (ili bilo kojeg drugog stranog jezika) primjerenije za najmlađi uzrast ne samo zbog nerazvijenih kognitivnih sposobnosti, nego i odsustva straha i drugih negativnih emocija koje obično prate tradicionalan način učenja. Krashner uočava problem frustracije vezan

3) Jeremy Harmer (2008) *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Longman p.p. 50, 51

4) Ibid. str. 50

5) Ibidem.

za svjesno učenje i kognitivni napor da se koristimo engleskim jezikom na „savršen“ način. Neprestano nadgledanje (*monitoring and checking*) sputava spontani govor i otežava razvijanje komunikativne sposobnosti. Elokventnost, fluentnost i preciznost su osnovni ciljevi razvijanja najvažnije govorne vještine koji se ne mogu postići isključivo na tradicionalan način pedantne analize i strogog nadzora jezičke norme nego nadasve podsticanjem komunikativne vještine koju prirodno prate jezičke nesavršenosti (*developmental mistakes*).

Nakon kratkog osvrta na razliku između spontanog i analitičkog načina učenja vraćamo se našoj temi o razvijanju vještine slušanja koja je inicijalna pretpostavka za razvijanja svih drugih jezičkih vještina.

2.2. Interaktivna modifikacija jezika

Interaktivna modifikacija jezika je značajna za razvijanje vještine slušanja kao i svih ostalih jezičkih vještina. Ovaj princip je izraz radikalne promjene u pristupu nastavi stranih jezika koji se pomjerio sa klasičnog nastavničkog modela (*teacher-centered education*) na učenički model (*student-centered education*); drugim riječima ta promjena podrazumijeva pomjeranje fokusa nastave sa predavanja (*lecturing*) na učenje (*learning*).

Interaktivna modifikacija zahtijeva kontinuirani napor nastavnika da provjerava stepen usvajanja jezičkih informacija (na nivou izolovanih riječi, sintagmi, elementarnih fraza i sl.) Annamaria Pinter⁶ upozorava da zanemarivanje interaktivne komponente učenja može dovesti do prekida komunikacije (*communication breakdown*). Nastavnik koji ne nadgleda i provjerava stepen usvajanja jezičkih informacija često završava sa besmislenim monolozima koji nemaju nikakvu korist u procesu učenja engleskog jezika osim da zbunjuju najmlađe učenike. Razlog prekida komunikacije je nedostatak elementarnih pedagoških znanja i umijeća kao i želje nastavnika da demonstrira svoje znanje umjesto da potiče učenike i njih stavlja u centar edukacije. Interaktivna modifikacija je prilagođavanje učeničkom nivou – onome što se u metodici nastave engleskog jezika naziva razumljivim inputom (*comprehensible input*).⁷ Jezik nastavnika ne smije biti izvan sposobnosti razumijevanja učenika i svaka nova informacija se mora vezivati za prethodne – što je krucijalni princip učenja. Da bi se postigao taj cilj Annamaria Pinter predlaže (osim jednostavnosti jezika kojeg nastavnik koristi) česta provjeravanja naučenog kao i pitanja koja potiču učenike na aktivno učestvovanje u nastavi. Američki lingvist Michael Long⁸ je dokazao

6) *Teaching Young Language Learners*, op.cit. p. 50

7) Razumljivi input se kreće u zoni koja se nalazi između predznanja i novih informacija koje se mogu usvojiti bez prevelikog napora i tako nadograditi postojeće znanje.

8) Annamaria Pinter (*Teaching Young Language Learners*, op.cit. p. 50)

da proces pregovaranja značenja ubrzava učenje stranih jezika što implicira modifikaciju nastavničkog jezika kao i modifikaciju jezika kojim se koriste učenici.

Marcos Penate Cabrera i Placido Bazo Martinez⁹ su 2001. godine istraživali dva načina čitanja priča u ranoj školskoj dobi. Jedan način je bio čitanje kompletne priče bez ponavljanja, provjere i snažne neverbalne komunikacije (*without interactional modifications*). Drugi način čitanja je bio popraćen mimikom, gestikulacijom (*body language*), čestim provjerama (*comprehensible checks*) i pitanjima. Nakon analize rezultata i procjene stepena usvajanja jezičkih informacija (*assessment/comprehensible test*) grupe u kojima su se intenzivno koristile tehnike interaktivne modifikacije i provjere pokazale su mnogo bolje rezultate. Nakon slušanja priča učenici su potvrdili da im je zanimljiviji i efikasniji način prezentacije sa popratnim tehnikama interaktivne modifikacije.

Ilustraciju priče na engleskom jeziku koja u sebi sadržava jednostavne riječi i veliki broj ponavljanja istih riječi, zajedno sa pitanjima i neverbalnom komunikacijom, nalazi se u knjizi Annamarie Pinter *Teaching Young Language Learners*.¹⁰

Once upon a time there was an old, old woman. How old is she? Is she 50, 60 or 70? What do you think? Yes, I think she is 70 or 80 years old. Very old. Look at the picture. What is this? What did she have? She had a what? Yes, she had a cat? Yes, cat. A fat cat (gesture). A black cat. Do you like the cat? Hm, one day, the old lady made some soup for lunch. Look, here is the pot. There is soup in the pot. Hmm, lovely soup. The old lady said to the cat, „Cat, watch the soup in the pot. I must go to my sister.“ The cat said, “Don’t worry. I will watch the soup.“ So, the old woman went to her sister. What do you think the cat did when the old woman left? Let’s see. Oh, look, the cat is eating. The cat ate the soup. And what else? And ate the pot, too. Oh, no. Look how big he is now. I think he is very hungry, hungry (gesture). He ate the soup and the pot, too.

Kao što se vidi iz načina čitanja priče, neke riječi se ponavljaju više puta (kao što su *old* i *cat*), a pojedini dijelovi su popraćeni mimikom (*fat cat*). Složenije i duže rečenice (kao i dijelovi rečenica) mogu se prevesti na maternji jezik (*What do you think the cat did when the old woman left?*). Nastavnik povremeno prekida priču i postavlja jednostavna pitanja kao što su: *What’s this? What did she have?* Učenici odgovaraju i tako se, zajedno sa spomenutim tehnikama, razvija i usvaja priča na način interaktivne modifikacije.

9) Ibidem.

10) Ibid. str. 49

2.3. Važnost ritma i pjesmica

Osim priča, mala djeca uživaju i u jednostavnim pjesmicama koje se rimuju i koje mogu brzo zapamtiti, kao i u jednostavnim instrukcijama koje učenici prate uporedo izvođeci određene pokrete. Primjer vježbe koja pripada metodi cjelovitog fizičkog odgovora (TPR – *Total Physical Response*) nalazimo u knjizi Annamarie Pinter:¹¹

*Pick, up, put down, turn round,
Clap left, clap, right, clap up, clap down,
Look left, look right, look up, look down,
Turn round, sit down, touch something....brown.*

Sve komande su popraćene ilustracijama tako da ih je lakše razumjeti i ponoviti određene radnje. Ponavljajući radnje (pljeskanje lijevo, desno itd.) djeca postepeno usvajaju korisne fraze na engleskom jeziku koje mogu izgovarati zajedno sa svojim nastavnikom i uporedo sa pokretima tijela.

U udžbeniku Buzz I¹² za učenike u prvom i drugom razredu osnovne škole nalaze se sljedeće instrukcije:

- nastavnik izvodi određene radnje uporedo sa slušanjem fonetskog zapisa
- učenici prvo posmatraju, a onda ponavljaju iste radnje
- učenici pokazuju određene slike u udžbeniku dok izvođe odgovarajuće radnje
- učenici ponavljaju pojedine fraze uporedo sa pokretima tijela

Annamaria Pinter¹³ spominje neke od efikasnih tehnika razvijanja vještine slušanja u ranoj školskoj dobi:

1. *Simon says* - nastavnik zahtijeva određene pokrete i uvodi ih sa *Simon says: Jump, Sit down, Turn round, Touch your nose, Close your eyes, Hands up, Clap* itd.
2. *Listen and draw* (Slušaj i crtaj) - učenici crtaju na osnovu nastavničkih instrukcija.

Navedene tehnike mogu se izraziti jednostavnim principom: *Listen and do (draw, colour..)* koje zahtijevaju višestruku inteligenciju kao i potenciranje osnovna tri načina učenja (vizuelni, auditivni i kinestetički). Bazične komponente (vidjeti, slušati i izvesti neki pokret) su udružene u cjelinu što se u metodici nastave engleskog jezika naziva holističkim pristupom. Učenici

11) Ibid. str. 50

12) Ibidem.

13) Ibid. str. 51

slušaju nastavnika ili CD (auditivno učenje), pokazuju ili crtaju slike (vizuelno učenje), a zatim izvode određene radnje (kinestetičko učenje).

2.4. Razvijanje vještine govora

Razvijanje komunikativne kompetencije ili, jednostavnije, vještine govora, je za većinu nastavnika i učenika najvažnija sposobnost. Scot Thornbury¹⁴ u uvodu knjige *How to Teach Speaking* konstatuje da prosječna osoba svakodnevno koristi nekoliko hiljada, čak i desetine hiljada riječi. Nastavnička profesija zahtijeva intenzivno korištenje jezičke vještine kao osnovnog oblika komunikacije i interaktivnog protoka informacija.

Vještina govora ima dva strukturna cilja: fluentnost i preciznost. H. Douglas Brown¹⁵ navodi spor između metodičara koji preferiraju fluentnost ili preciznost. Nakon gramatičko-prevodilačkog modela koji je potencirao preciznost nastupila je nova „metodička era“ od druge polovine 70-tih godina prošlog stoljeća čiji je primarni cilj razvijanje fluentnosti. Savremeni pristup nastavi engleskog jezika ne prihvata prenaplaćavanje samo jednog aspekta bilo koje metode na štetu drugih, značajnih jezičkih vještina i znanja. Sljedbenici komunikativnog modela učenja smatraju da naše učionice ne smiju biti klasični lingvistički tečajevi nego mnogo više osmišljene jezičke aktivnosti čiji je primarni cilj razvijanje fluentnosti i komunikativne kompetentnosti. Naglašavanje govorne vještine je rezultiralo marginaliziranjem morfologije, sintakse kao i leksike koja nema neposredan kontekst i koja se ne može obuhvatiti funkcionalnim pristupom učenja engleskog jezika. Optimalan pristup je u prihvatanju da su i fluentnost i preciznost podjednako važni ciljevi i da kvalitet engleskog (ili bilo kojeg drugog jezika) ovisi od stepena usvajanja oba aspekta govorne vještine. Treba naglasiti da je strukturalni nedostatak tradicionalnog pristupa učenja engleskog jezika zanemarivanje komunikativne vještine i dosljedno tome, prenaplaćavanje znanja o jeziku. Radi navedenog je proces razvijanja govorne vještine veoma spor („*tantalizingly slow*“), uprkos sticanju velikog broja informacija leksičke i gramatičke prirode, što u konačnici rezultira paradoksom da mnogi nastavnici engleskog jezika znaju više o engleskom jeziku od samih Engleza ili Amerikanaca, ali se govorne vještine razlikuju u neprihvatljivo velikom razmjeru u korist izvornih govornika.

Mustafa Tanović¹⁶ naglašava značaj govorne vještine kao najvažnijeg cilja nastave engleskog jezika:

„*Govornim vježbama se u nastavi engleskog jezika mora pokloniti*

14) Scot Thornbury (2008) *How to Teach Speaking*, Pearson Longman, p. 1

15) H. Douglas Brown (2007) *Teaching by Principles*, Pearson Longman, p. 323

16) Mustafa Tanović (1972) *Savremena nastava stranih jezika – teorija i praksa*, „Svjetlost“ Sarajevo, str. 22

maksimalna pažnja zato što govor i jeste najvažniji cilj nastave stranog jezika. Upravo zbog te činjenice, nastavnikov godišnji plan mora obezbjediti da se govorne i usmene vježbe organizuju sistemski, smišljeno i redovno. Organizovanje govornih i usmenih vježbi mora se pri tom uskladiti sa obradom štiva i gramatičkog gradiva tako da se u njima zastupe poznate, već obrađene teme i usvojene jezičke strukture. U tom slučaju formiranje govornih i drugih navika će biti obezbijeđeno, što je osnovni zadatak i krajnji cilj nastave.“

Tanović je naglasio značaj govorne vještine kao krajnjeg cilja nastave što sene može izjednačiti sa znanjem o jeziku. U istoj knjizi¹⁷ Tanović upozorava na zablude tradicionalne nastave koja ne prepoznaje značaj sticanja jezičkih vještina i ne razlikuje govor od jezika:

„U metodičkoj literaturi kod nas i u svakodnevnoj nastavnoj praksi veoma često se identifikuje pojam govor sa pojmom jezik. Budući da između govora i jezika postoje bitne razlike neophodno je na njih ukazati, jer nerazlikovanje govora od jezika uzrok je mnogih netačnih shvatanja i pogrešnih metodičkih opredjeljenja u koncipiranju nastave stranih jezika. Kao što je poznato, veoma je čest slučaj da je nastavnik čvrsto uvjeren kako je dovoljno da učenik upozna sistem jezika, njegove strukture i zakonitosti, pa da bude osposobljen za uspješno komuniciranje na stranom jeziku, tako je školska nastava najčešće orijentisana na učenje jezika (a ponekad i na učenje o jeziku – što je još gore), a ne i na usvajanje stranog govora.“

Da bismo mogli razvijati vještinu govora u ranoj školskoj dobi moramo znati koje su osobenosti govora. Mustafa Tanović navodi sljedeće karakteristike:

1. Ritam, tempo, prelazi, stranke i napetost – navedene fonetske karakteristike prenose određena značenja, potenciraju dijelove poruke, naglašavaju kratkim pauzama ono što je rečeno i što slijedi, daju govoru dinamičnost i višeslojnost semantike, uključujući i neverbalnu komunikaciju.
2. Situacija – govor se dešava u određenoj situaciji, u realnom vremenu, za razliku od jezika kao sistema. Situacija nameće specifična svojstva govoru, posebne morfološke, semantičke i sintaksičke obrasce, elipse implicitnih poruka, skraćanja i idiome koji su razumljivi u određenom kontekstu itd. Gramatika govornog jezika razlikuje se od gramatike jezika kao sistema, tako da metodičari spominju izričaje (*utterances*) umjesto rečenica (*sentences*) i sl.
3. Emocije – govor po pravilu prate, nadahnjuju, usmjeravaju i osmišljavaju određene emocije koje su razumljive u realnom vremenu između stvarnih osoba. Jezik kao sistem ne posjeduje tu dimenziju neposrednosti, likovi su virtualni a situacije „zamrznute“ u tekstualnom smislu. Tanović

17) Ibid. str. 244 i 245

naglašava da je u ovom smislu govor bogatiji od jezika jer sadržava psihološku, biološku, fiziološku i posebno emotivnu dimenziju.

4. Tanović definiše govor kao skup govornih situacija i reagovanja na te situacije, dok je jezik skup struktura, skup apstraktnih odnosa, sistem raznovrsnih oblika i simbola. Dr. Milivoj Minović¹⁸ sljedećim riječima određuje prirodu jezika kao sistema: „*skup leksičkih vrijednosti i određenih fonetskih, morfoloških i sintaksičkih zakonitosti koji postoje za izražavanje sistema značenja*“, dok Jespersen¹⁹ smatra da lingviste ne zanima priroda govora jer „*za lingviste govor predstavlja nešto uzgredno, sekundarno i podređeno.*“

5. Govor je višestruka, sinhrona čovjekova aktivnost koja je društveno određena i uslovljena, kao izraz potrebe za komunikacijom.

Scot Thonbury²⁰ spominje artikulaciju kao poseban problem u procesu usvajanja engleskog jezika. Izvorni govornici engleskog jezika proizvode više od 40 različitih glasova, a spontan i blago ubrzan govor podrazumijeva izgovaranje oko 15 glasova u jednoj sekundi. Osim problema sažimanja i prirodne brzine u kojoj se „tope“ glasovi, a da ipak ostanu dovoljno jasni, postoji problem usvajanja specifičnih glasova koji se u velikoj mjeri razlikuju od glasova u maternjem jeziku.

Thonbury²¹ ističe korekciju (*self-repair*) i nadgledanje (*self-monitoring*) kao pratioce govora i spontane komunikacije. Naime, čovjek dok govori nastoji neprestano nadzirati i prema potrebi korigovati svoj govor, što može postići na različite načine; promjenom toka rečenice, parafraziranjem, digresijama, elipsama i sl.

Komunikativna sposobnost ili govorna vještina u velikoj mjeri se oslanja na automatizam (*automaticity*) što se postiže, između ostalog, i pomoću usvojenih govornih blokova (*prefabricated chunks*).²²

Nakon analize osnovnih karakteristika govora, vratit ćemo se učenju engleskog jezika u ranoj školskoj dobi.

2.5. Govorne aktivnosti u ranoj školskoj dobi

Nastavnik ne može očekivati da će učenici već od prvog razreda fluentno koristiti usvojene jezičke informacije, ali je moguće i potrebno od prvog sata razvijati pretpostavke i prve obrise govorne vještine. Iako u

18) Ibid. str. 246

19) Ibidem.

20) *Teaching by Principles*, op.cit. p. 5

21) Ibid. str. 5

22) Ibidem.

metodičkoj literaturi uglavnom preovladava stav da je inicijalna faza slušanja nezaobilazna prije nego što se učenici upuste u kratke dijaloške situacije (kao što naglašava Annamaria Pinter)²³ moje višegodišnje iskustvo u radu sa malom djecom me uvjerilo da je odlaganje „embrionalnih“ oblika govorne vještine nepotrebno i da se već na prvom satu može improvizirati elementarna dijaloška forma. Period slušanja se tako skraćuje na minimum vremena neophodnog za reprodukciju i personaliziranje naučenog i zapamćenog. Kao primjer rane govorne aktivnosti je jednostavno pitanje *What's your name?* Kada učenici odgovaraju na postavljeno pitanje : *My name is Damir / Nina* već se ostvaruje kratki dijalog u minimalnom paru koji se postepeno može razvijati tako da učenici jedni drugima postavljaju isto pitanje. Razvijanje govorne vještine ne treba odlagati za duži vremenski period, jer svaka i najkraća i najjednostavnija sintagma može poslužiti za sticanje navike govora, improvizacije i personaliziranja na engleskom jeziku. Ono što posebno treba izdvojiti kao kvalitet najmlađih učenika je potreba za igrom koja se može odlično osmisлити u procesu učenja engleskog jezika. Najmlađi učenici uživaju u improvizacijama i igranju sa riječima, za razliku od odraslih koji radije ponavljaju precizne i jezički korektne obrasce, i to je jedan od razloga zašto djeca lakše i brže usvajaju govornu vještinu. Učenici u ranom školskom dobu po prirodi vole eksperimentisati i istraživati sve pa tako i mogućnosti govornog engleskog jezika. Na ovaj način se otvara beskrajna kombinatorika koja raste eksponencijalnom brzinom sa dodavanjem novih jezičkih informacija. Pitanje *Do you like?*...nosi u sebi pragmatičnu vrijednost širokog dijapazona; od životinja i hrane, do ljudi, igračaka, boja, predmeta u školi i sl. Osnovni zadatak nastavnika koji želi potencirati govornu vještinu u ranom školskom dobu je ohrabrivanje učenika da u kratkim dijalozima, primjenjuju i personaliziraju sve što nauče i da svaka nova informacija bude integrisana u govornu situaciju. Tako se stvara pozitivna orijentacija ka savladavanju najteže, ali i najpotrebnije jezičke vještine – govora.

2.6. Razvijanje vještine čitanja i pisanja

Vještinama čitanja i pisanja posvetit ću manje prostora jer, na osnovu višegodišnjeg iskustva u radu sa najmlađom djecom i teoretskog uvida u savremene metodičke trendove, smatram da navedene vještine zbog svoje kompleksnosti ne treba uvoditi u predškolsko obrazovanje niti u prvi razred osnovne škole. Tek u drugom razredu možemo početi sa postepenim uvođenjem osnovnih elemenata čitanja i pisanja na engleskom jeziku.

Jedan od najvažnijih principa (što naglašava Annamaria Pinter²⁴) je da se ne uvode vještine čitanja i pisanja na engleskom jeziku dok se te iste

23) *Teaching Young Language Learners*, op.cit. p. 56

24) Ibid. str. 65

vještine ne usvoje (u dovoljnoj mjeri) u maternjem jeziku. Prerano iniciranje čitanja i pisanja na engleskom jeziku stvorilo bi konfuzna rješenja koja bi se isprepletala sa početkom usvajanja tih istih vještina u maternjem jeziku.

Poseban problem čitanja u engleskom jeziku je njegova specifična i kompleksna ortografija, tako da način pisanja često daje više načina izgovora – što su istraživali Esther Geva i Min Wang²⁵. Riječi kao što su: *enough, thought, height* i *weight* iako u sebi sadrže slične ili identične kombinacije slova izgovaraju se na različite načine. U „Savremenoj gramatici engleskog jezika“²⁶ naveo sam 37 pravila za čitanje koja su prezahtjevna za najmlađe učenike i zato nemaju praktičnu vrijednost u predškolskoj i ranoj školskoj dobi.

Kao ilustraciju navedenih pravila navešću izgovor glasa C:

„C“ ispred **a, o, u** i ispred svih suglasnika izuzev **h** izgovara se **k**: (*cat, cap, cow, cup, cry, class, cream, cross*), kao i na kraju riječi: (*tactic, music, hectic, prolific, cryptic*). Ovakva i slična pravila teško pomažu i odraslima a kamoli djeci.

Vještinu pisanja obično iniciramo sa engleskom abecedom (26 slova) i njihovim povezivanjem sa riječima koje počinju sa određenim slovom. Ova tehnika doprinosi usvajanju vještine spelovanja imena i engleskih riječi.

Važno je napomenuti da zbog nedovoljno razvijenih kognitivnih sposobnosti najmlađih učenika i preplitanja sa maternjim jezikom, vještine čitanja i pisanja možemo odgoditi za treći razred osnovne škole, a da u prva dva razreda djeca uče osnove engleskog jezika kroz igrolike aktivnosti i razvijanje vještine slušanja i govora. Ova sugestija je opravdana imajući u vidu navedene razloge i broj planiranih školskih sati. Zbog opterećenosti učenika u prvim razredima osnovne škole teško je planirati više od jednog školskog sata sedmično u trajanju od 30 minuta, što je za jednu školsku godinu 35 (skraćenih) sati, odnosno 20 školskih sati u trajanju od 45 minuta. Najvažnije je u ranim predškolskim i školskim godinama postići da usvajanje engleskog jezika bude zabavno i prilagođeno uzrastu. Sa takvom pozitivnom orijentacijom mogu se očekivati izvanredni rezultati do kraja srednjoškolskog obrazovanja. Ako se u prve dvije godine osnovnog obrazovanja izbjegavaju vještine čitanja i pisanja ostaje još šest godina u osnovnoj školi i četiri godine u srednjoj školi za ostvarenje tih ciljeva (ukupno 10 godina), što je više nego dovoljno vremena da se na sistematičan način vještine čitanja i pisanja razviju na zavidnom nivou.

25) Ibid. str. 67

26) Nebojša Vasić, *Savremena gramatika engleskog jezika* (1997), Grafoprint, Zenica (str. od 15 do 19)

LITERATURA

Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*, Philadelphia: Association for Curriculum Development

Berk, L. (2000): *Child development*, Boston: Allyn and Bacon

Brewster, J. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow: Penguin English
Brown, H.D. (1987.): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Brujić, M. (1966): *Govorne vježbe u nastavi stranih jezika*, PKZ, Zagreb

Brumfit, C.J., Moon, J. (1991.): *Teaching English to Children*, London, Collins

Byrne, D. (1979.): *Communicative Games*, London, The British Council

Cameron, L. (2001.): *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press

Cohen, D. (2002): *How the Child's Mind Develops*, Hove: Routledge

Dimitrijević, N. (1966): *Metod u početnoj nastavi stranih jezika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd

Donaldson, M. (1978): *Children's Minds*, London: Fontana Press

Foster-Cohen, S.H. (1999): *An Introduction to Child Language Development*, London: Longman

Greig, R. (1990): *Understanding Children*, Oxford: Oxford University Press

Harmer, Jeremy (1991.): *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman

Harmer, Jeremy (2007.): *How to Teach English*, Pearson Longman

Ilić, M. (1968): *Metodika nastave engleskog jezika u osnovnoj školi*, Naučna knjiga, Beograd

Jensen, Eric (2003.): *Super-nastava*, Zagreb, Educa

Larsen –Freeman, Diane (2000.): *Techniques and Principles in Language*, Oxford: Oxford University Press

Moon, J. (2000): *Children Learning English*, Oxford: Macmillan

Philips, S. (1993): *Young Learners*, Oxford: Oxford University Press

Reilly, J. (2005): *Writing with Children*, Oxford: Oxford University Press

Singleton, D. (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters

Tanović, Mustafa (1983.): *Prilozi metodici nastave stranih jezika – III*, Sarajevo, Svjetlost

Thornbury, Scott. (2008): *How to Teach Vocabulary*, Pearson Education Limited, Essex

Vale, D. i Feunteun, A. (1995.): *Teaching Children English*, Cambridge, Cambridge University Press

Vygotsky, L. (1978): *Mind and Society, the Development of Higher Mental Processes*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Wright, T. (1987.): *Roles of Teachers and Learners*, Oxford, Oxford University Press.