

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ „БЛАЖЕ КОНЕСКИ“
СКОПЈЕ

Катедра за англиски јазик и книжевност

*Актуелните наставни приоди кон интегрирањето на граматиката
во наставата по англиски јазик како странски јазик во средното
образование*

Докторска теза

Студент

м-р Ивана Поповиќ Танеска

Ментор

проф. д-р Анжела Николовска

Содржина	
1. Вовед	8
2. Преглед на најзначајните методи и пристапи од аспект на поучувањето на граматиката	10
2.1. Граматичко-преведувачки метод	10
2.2. Аудиолингвален метод (1950 – 1960)	12
2.3. Истражувања што ја побиваат теоријата на бихевиоризмот и структурализмот	16
2.4. Теоријата на нативизмот	17
2.5. Теоријата на универзалната граматика и усвојувањето на јазикот	18
2.6. Теоријата на Крашен за усвојување на јазиците	20
2.6.1. Хипотеза на монитор	20
2.6.2. Хипотеза на усвојување и учење	21
2.6.3. Хипотеза на природниот редослед на усвојување	23
2.6.4. Хипотеза на инпут	23
2.6.5. Хипотеза на афективен филтер	23
2.7. Хуманистички пристапи во наставата по англиски јазик	24
2.7.1. Природен пристап	25
2.8. Сугестопедија	25
2.9. Учење преку советување (Counseling Learning/Community Language Learning)	26
2.10. Тивок пристап	27
2.11. Пристап за разбирање (Comprehension Approach)	29
2.11.1. Пристап на тотален физички одговор	29
2.12. Комуникативен пристап	30
2.13. Поучување на граматиката со акцент на обработката на инпутот	35
3. Улогата на когницијата на наставниците во процесот на поучувањето граматика	37
3.1. Преглед на досегашните истражувања од областа на когницијата	38
4. Имплицитни и експлицитни пристапи кај поучувањето граматика	42
4.1. Теоретски основи на експлицитните и имплицитните пристапи	42
4.2. Имплицитни и експлицитни пристапи во наставата	43

4.3. Теорија на „поврзаност“	47
4.3.1. Теорија на „неповрзаност“	47
4.3.2. Теорија на „силна поврзаност“	48
4.3.3. Теорија на „слаба поврзаност“	48
4.4. Теоријата на поврзаноста и фокусот на формата	49
4.5. Експлицитно/имплицитно поучување од аспект на критичниот период	50
4.6. Истражувања во областа на имплицитното и експлицитното поучување	53
4.6.1. Истражувања што укажуваат на позитивното влијание на експлицитното поучување	53
4.6.2. Истражувања со еднакви резултати од двата пристапа (експлицитен и имплицитен)	54
4.6.3. Истражувања што укажуваат на позитивното влијание на имплицитното поучување	56
4.6.4. Критика на експлицитното поучување	56
4.7. Традиционален пристап при поучувањето граматика	59
4.7.1. Критика на традиционалниот пристап кон поучувањето граматика	60
4.8. Механички вежби	62
4.8.1. Механичките вежби во наставата по странски јазик	64
4.8.2. Критика на употребата на механичките вежби во наставата по странски јазик	66
4.9. Поправање на грешките	71
4.10. Заклучок	74
5. Истражувачки труд	77
5.1. Мотивација и предмет на истражувањето	77
5.2. Цел на истражувањето	78
5.2.1. Прашања за истражување и работни хипотези	79
5.3. Методологија и план на истражувањето	80
5.4. Метод	81
5.4.1. Структура на примерокот	81
5.4.2. Инструмент	82

5.4.2.1. Прашалник за наставниците	82
5.4.2.2. Прашалник за учениците	85
5.4.2.3. Прашалник за набљудувачот	88
5.5. Пилот-истражување	94
5.6. Постапка при реализацијата на истражувањето	94
6. Анализа на резултатите	94
6.1. Испитување на првата хипотеза: Во средните училишта во Република Македонија доминира експлицитниот пристап кон поучувањето граматика при усвојување на англискиот јазик како странски	95
6.1.1. Граматиката како централен елемент во поучувањето	95
6.1.1.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците и прашалникот за учениците	95
6.1.2. Експлицитно/имплицитно поучување	97
6.1.2.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците	97
6.1.2.2. Анализа на податоците од прашалникот за набљудување на часовите	98
6.1.3. Заклучок во врска со првата хипотеза	111
6.2. Анализа и дискусија за втората научна хипотеза: Граматиката главно се изучува изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини	111
6.2.1. Поправање на грешките	111
6.2.1.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците	111
6.2.1.2. Анализа на податоците од прашалникот за набљудувачот	113
6.2.2. Механичките вежби и граматиката	120
6.2.2.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците	120
6.2.3. Наставата на набљудуваните часови	122
6.2.3.1. Анализа на податоците од прашалникот за набљудувачот	122
6.2.4. Проверка на стекнатото знаење	128
6.2.4.1. Анализа на прашалникот за набљудувачот	128
6.2.5. Заклучок	132

6.3. Разработка на третата хипотеза: Праксата во текот на додипломските студии и очекувањето на учениците во однос на поучувањето се клучни фактори при изборот на наставен приод	134
6.3.1. Влијанието на предностите на современата настава и праксата во текот на додипломските студии врз начинот на поучување	134
6.3.1.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците	134
6.3.2. Очекувањето на учениците во однос на поучувањето граматика	138
6.3.2.1. Анализа на прашалникот за наставниците	138
6.3.3. Комуникативниот пристап во наставата	140
6.3.3.1. Анализа на прашалникот за набљудувачот	140
6.3.4. Проверка на знаењата по граматика	145
6.3.4.1. Анализа на прашалникот за наставниците	145
6.3.5. Заклучок	145
6.4. Разработка на четвртата хипотеза: Учениците очекуваат граматиката да биде презентирана во контекст, преку активности што ја поттикнуваат комуникативната компетенција. Тие исто така очекуваат граматичките грешки да не бидат експлицитно коригирани, додека акцентот е на содржината, а не на формата	147
6.4.1. Анализа на податоците од прашалникот за учениците	147
6.4.2. Заклучок	154
6.5. Заклучок во однос на хипотезите	155
6.5.1. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 1 (Во средните училишта во Република Северна Македонија доминира експлицитниот пристап кон поучувањето граматика на англискиот јазик како странски)	155
6.5.2. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 2 (Граматиката главно се изучува изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини)	156
6.5.3. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 3 (Праксата добиена во текот на додипломските студии и очекувањето на учениците во однос на поучувањето се клучни фактори при изборот на наставен приод)	157
6.5.4. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 4 (Учениците очекуваат граматиката да биде презентирана во контекст, преку активности што ја	

поттикнуваат комуникативната компетенција. Тие исто така очекуваат граматичките грешки да не бидат експлицитно коригирани, додека акцентот е на содржината, а не на формата)	158
7. Заклучок и импликации од истражувањето	159
7.1. Импликации од истражувањето	159
7.2. Насоки за понатамошни истражувања	167
8. Библиографија	168
9. Appendix	185

1. Вовед

Методите на поучување странски јазици се менуваат низ вековите. Но, во сите различни пристапи кон поучувањето, усвојувањето на граматиката има значајна улога. Различните ставови кон граматиката довеле до различни наставни методи. Според неодамнешните истражувања, постои разлика помеѓу пристапи базирани на формите, пристапи базирани на формата и пристапи базирани на значењето. Според Бургес и Етерингтон (Burgess, Etherington 2002), пристапите базирани на формите се темелат на структуралистичкиот пристап кон јазикот во кој фокусот е на формите, а не на значењето. Наспроти тоа, пристапите базирани на формата вклучуваат насочување на вниманието на учениците кон граматички форми во комуникативен контекст. Во пристапите базирани на значењето, фокусот на активностите во училницата е на комуникацијата на значењето и не се придава никакво внимание на формите (Nazari 2013) .

Според хипотезите на Крашен (Krashen 1982), учениците го учат немајчиниот јазик само преку негово несвесно усвојување, а се смета дека свесното учење има второстепена улога при усвојувањето на јазикот. Тој смета дека формалната настава, односно свесното учење придонесува само за зголемување на свесно стекнатата компетентност преку контрола на јазичната перформанса. Со други зборови, додека само имплицитно стекнатиот јазичен систем може да произведе спонтан говор, научениот систем се користи за да се провери точноста на јазикот што се продуцира (Nazari 2013).

Сепак, тоа не значи дека поучувањето граматика е бескорисно. Современиот пристап кон поучувањето граматика укажува дека учениците треба „да се запознаат, да ги обработуваат и да ги користат“ структурите, односно формите на различни начини; на начини при кои формата може да стане дел од нивниот меѓујазик (interlanguage) (Nassaji, Fotos 2004: 130, цитирано во Nazari 2013). Доколку учениците се изложени на граматички структури преку комуникативни активности, а претходно им биле експлицитно

презентирани, тие ќе имаат подолготрајна свест за формата и точноста на јазичната продукција ќе се подобри.

Кук (Cook 1994) тврди дека граматиката треба да се изучува преку примери кај кои граматичките целини не се одделени од контекстот. Таа советува вокабуларот да се презентира во контекст, и не смее да се очекува тој да се меморира како листа на зборови. Според ова, граматиката треба да се изучува во контекст (учење на јазик базирано на задачи, природен приод итн.) со цел јазично оспособување на ученикот. За разлика од поранешните пристапи (граматичко-преведувачкиот и другите традиционални методи), во современите методи (пристап базиран на задачи, комуникативен пристап), граматиката повеќе не се дефинира како правила што треба да се меморираат (Eubank 1991; Nizegorodcew 2007; Richards, Rodgers 1986). Иако граматиката е една од компонентите на јазичната компетенција, која пак е во состав на комуникативната компетенција, таа не треба да доминира на сметка на останатите компоненти. Јазичната компетентност ги опфаќа знаењата и вештините поврзани со лексиката, фонологијата и синтаксата и другите карактеристики на јазичните системи (CEFR, стр. 8). Покрај граматика и вокабулар, во процесот на поучување на странскиот јазик треба да се дава еднакво значање на развојот на вештините за слушање, говорење, читање и пишување. Со други зборови, јазикот треба да претставува средство за постигнување на комуникативната цел на соговорниците. Согласно со ова тврдење, оспособувањето на јазично компетентни ученици значи нивно подготвување да го користат јазикот за комуникативна цел, а не само точна репродукција на јазичните структури. Така, учениците учествуваат во активности преземени од секојдневните ситуации – опишување на дадена слика, телефонски разговори, прераскажување на одредени настани итн. Целта на наставникот е да оцени дали ученикот е способен да ја искаже својата идеја на начин на кој би бил разбран од соговорникот. Притоа, зависно од јазичното ниво на ученикот, направените грешки различно се толкуваат – на пониските јазични нивоа, направените грешки само се посочуваат, но се сметаат за дел од процесот на усвојување на јазикот, додека пак на повисоките јазични нивоа, нивото на толеранција на грешки се намалува (Nunan 1991; Schütz 1998; Thornbury 1999).

Современата настава по граматика се карактеризира со пристапи што се засновуваат на усвојување на немајчиниот јазик преку комуникацијата, која има клучна улога во

процесот на усвојување на јазикот, а учениците усвојуваат преку преговарање за значењето. Главни карактеристики се: ставот дека значењето е поважно од формата, поедноставувањето на инпутот, сведувањето на поправката на грешки на минимум, промовирањето на активности што се фокусираат истовремено и на формата и на значењето, користењето на автентични материјали и изучувањето на граматиката во комуникативен контекст (Алексова, Бушовска, Ванева и др. 2011: 110–112). Учениците треба да се преплавени од инпутот (input flood). Во исто време, учениците имаат корист од техниките за подобрување на инпутот, како и од задачите за препознавање на граматичките форми и правење претпоставки за нив затоа што тие им овозможуваат на учениците да го обработат инпутот, а со тоа да го зголемат и интејкот (ibid.: 36).

Истражувањата укажуваат дека, во процесот на учење, учениците со себе носат механизми што се посилни и од најсилните наставни напори. Внатрешните механизми ги организираат јазичните податоци независно од редоследот на воведување. Учениците го градат граматичкиот систем на новиот јазик независно од видот и редоследот на презентирани активности. Ваквите погледи влијаеле да започне истражувањето на наставните интервенции. Според емпириските докази, наставата по граматика во контекст позитивно влијае на брзината на учењето и постигнувањето на повисоки резултати. Според тоа, не се поставува прашање дали поучувањето граматика е потребно, туку дали одредени пристапи се поефикасни во споредба со други (ibid.: 27).

2. Преглед на најзначајните методи и пристапи од аспект на поучувањето на граматиката

2.1. Граматичко-преведувачки метод

Еден од најстарите наставни методи е граматичко-преведувачкиот метод (во понатамошниот текст – традиционална настава), кој се нарекува и „класичен метод“ поради

тоа што се употребувал при поучувањето на класичните јазици како латинскиот и грчкиот. Според поддржувачите на овој метод (Richards, Rodgers 1986), целта е учениците да се развијат интелектуално преку читање литература на странски јазик. За да го разберат текстот, учениците претходно ги учеле граматиката и вокабуларот. Покрај тоа, се верувало дека, со изучувањето на граматиката на странскиот јазик, учениците подобро ќе се запознаат и со граматиката на мајчиниот јазик. Изучувањето на граматиката овозможува читање и пишување на странскиот јазик, а пишаниот јазик се смета за супериорен во однос на говорниот. Од друга страна, културата е ограничена само на факти дадени во текстот. Од особено значење е преводот од странскиот на мајчиниот јазик затоа што успешното совладување на странскиот јазик се оценува со умешноста во преведувањето. Покрај тоа, основно начело е развивање на вештините пишување и читање, додека малку внимание се посветува на зборувањето и слушањето. Најчести вежби се оние во кои учениците треба да одговараат на прашања поврзани со претходно прочитаниот текст или пишување на текст на дадена тема. Тоа значи дека комуникацијата со останатите соученици не е во преден план (Larsen-Freeman 1987).

Наставникот е авторитет во текот на часовите, а јазикот на кој се одвива наставата секогаш е мајчиниот. Наставникот одредува што е точно и што е погрешно, а во случај на направена грешка, наставникот е должен да избере друг ученик што ќе ја каже точната форма или пак ќе ја напише и каже точната форма. Грешките заземаат централна улога во изучувањето на странскиот јазик. Често се случува наставникот да даде задачи за идентификација на странски еквиваленти со мајчиниот. Во текот на целата настава, наставникот е тој што најмногу зборува. Учениците одговараат само на поставените прашања и не учествуваат во меѓусебна интеракција (Larsen-Freeman 1987).

Исто така, учењето е поттикнато со пронаоѓањето на сличностите меѓу мајчиниот и странскиот јазик. Покрај тоа, едно од основните начела е учење/меморирање на формите на странскиот јазик со цел нивно успешно имплементирање во секојдневниот говор. Исто така, и вокабуларот се учи врз база на меморирање затоа што се сметало дека овој начин на учење го подобрува менталниот развој, а со тоа се иницира и учењето на новиот јазик. Со други зборови, учениците треба да умеат да ги препознаат и свесно да ги користат граматичките правила. Евалуација на успехот на учениците се постигнува преку оценување на

„рецитирањето“ на граматичките правила. Вежбите за деклинацијата и конјугацијата на глаголите заземаат централно место во текот на наставата. Покрај тоа, од учениците се очекува да ги меморираат граматичките правила. Со други зборови, учениците ја изучуваат граматиката на дедуктивен начин. Научените форми преминуваат во вежби зададени надвор од контекст, односно вежби каде што ученикот треба да ја допише точната форма (Larsen-Freeman 1987).

2.2. Аудиолингвален метод (1950 – 1960)

Бихевиоризмот и структурализмот се поврзуваат со аудиолингвалниот наставен метод, кој се смета за еден од највлијателните традиционални наставни методи. Аудиолингвалниот метод, кој се темели на бихевиоризмот, се развил во Соединетите Американски Држави во текот на Втората светска војна кога се појавила потреба за усвојување на странскиот јазик за воени цели. Со оглед на тоа што целта на граматичко-преведувачкиот метод не е комуникациското оспособување на учениците, аудиолингвалниот метод вовел нови идеи во поучувањето на јазикот (Larsen-Freeman 1987).

Во овој метод, целта на учењето на странскиот јазик е употребата на јазикот како средство за комуникација. Процесот на усвојувањето на странскиот јазик се изедначува со усвојувањето на мајчиниот јазик. Учењето на јазикот се одвива со усвојување на јазичните структури, односно преку имитирање на модели и нивно меморирање. Јазичните правила се изведуваат од претходно дадените примери, односно на индуктивен начин. Наставникот задава задачи во кои учениците преку примери доаѓаат до правилата, односно ученикот преку вежби ја усвојува формата и начинот на нејзината употреба (Larsen-Freeman 1987). Овој начин на усвојување на јазикот е од влијание на бихевиоризмот и структурализмот.

Имено, Павлов, еден од попознатите структуралисти, го опишал јазикот како дефиниран систем на структури, почнувајќи од гласовите, па сè до сложените реченици (Klein 1986). Целта на структуралистите, како Сосир, Јакобсон и Трубецкој, е детално опишување и претставување на јазичните структури. Според структуралистите, јазикот се базира на формирање „навики“. Што почесто одредена форма се повторува, толку поцврста

станува „навиката“ за употреба на формата, а со тоа се поттикнува и учењето. „Преучувањето“ на структурите доведува до тоа учениците автоматски и без многу размислување да успеат да одговорат на прашањата (Larsen-Freeman 1987), а со ова тврдење, структурализмот е во согласност со теоријата на однесувањето – бихевиоризмот. Според бихевиоризмот и структурализмот, усвојувањето на странскиот јазик е претставено како имитирање и меморирање на јазичните структури (VanPatten, Williams 2015).

Следствено, процесот на усвојувањето на странскиот јазик е аналоген процес – сличен на процесот на усвојување на мајчиниот јазик. На пример, ученикот ја учи формата за множина со повторување на точната форма („duck“ – еднина, „ducks“ – множина). Во преден план се назначува активното учество на ученикот, односно јазичната продукција (output). Но, клучно е да се согледа разликата меѓу учењето на мајчиниот и странскиот јазик. Поддржувачите на теоријата на структурализмот верувале дека мајчиниот јазик поставува бариери при изучувањето на странскиот јазик што мора да се пребродат. Се верувало дека бариерите се резултат на трансферот од мајчиниот јазик, односно се верувало дека јазичните структури од мајчиниот јазик биле пречка или предност за усвојување на нови структури (Larsen-Freeman 1987). Со други зборови, трансферот можел да биде негативен и позитивен. Ученикот треба да ги усвои и правилно да ги користи јазичните структури на странскиот јазик. Доколку мајчиниот и странскиот јазик имаат слични структури, се верува дека трансферот е позитивен, затоа што учениците можат да ги пренесат „старите“ навики од мајчиниот јазик во странскиот. Доколку двата јазика значително се разликуваат, се појавува негативен трансфер. При негативен трансфер, веќе усвоената структура од мајчиниот јазик пречи во процесот на усвојување на новата поинаква структура. Со други зборови, се верува дека првиот/мајчиниот јазик пречи при меморирање на фразите и структурите од новиот јазик. Така, во тој случај, учениците неуспешно се обидуваат со структури од првиот јазик да го произведат инпутот на странскиот јазик (VanPatten, Williams, 2015).

Главно, мајчиниот и странскиот јазик имаат засебни структури. Со цел да се избегне влијанието од мајчиниот јазик, кое пречи во формирање на новите навики, се одбегнува употребата на мајчиниот јазик. Во текот на наставата, наставникот се стреми кон формирање на нови „навики“ од новиот јазик и пребродување на старите „навики“ од мајчиниот јазик

за кои се верува дека пречат во усвојувањето на странскиот јазик. За да се избегне негативниот трансфер во новиот јазик, во овој метод (аудиолингвалниот метод), поучувањето е исклучиво на странскиот јазик (Larsen-Freeman 1987). Наставникот се смета за лидер/водач на оркестарот/учениците, а неговата обрвска е да ги води, насочува и контролира учениците во текот на наставата. Во текот на часот, наставникот претставува модел што треба да се повторува/имитира. Во случај на погрешен збор или изговор, должност на наставникот е веднаш да го коригира ученикот. Исправањето на грешките е клучен фактор затоа што грешките водат до формирање на неправилни „навики“. Наставникот употребува контрастивна анализа меѓу мајчиниот и странскиот јазик со цел да се утврди местото на настанување на грешките (Larsen-Freeman 1987; VanPatten, Williams 2015).

Според Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman 1987), вокабуларот во овој метод (структурализмот) се презентира низ дијалози. Дијалозите се учат по пат на имитирање, а вежбите се состојат од повторување на фрази, замена на зборови и трансформација (на пр. вежби со лични заменки и глаголот „to be“). Граматиката се усвојува низ примери, преку експлицитно презентирање на граматиката (меморирање на правилата, по што следи нивна имплементација во примери). Покрај тоа, во овој метод јазичните структури имаат централна улога во наставата, а целта е усвојување на овие структури. Важна улога има и редот на усвојување на јазичните вештини. Земајќи предвид дека целта е користење на јазикот, најмногу внимание се посветува на слушањето и зборувањето, а потоа на читањето и пишувањето. Изговорот се вежба уште од самиот почеток, најчесто по пат на дискриминација на минимални парови (на пр. key/tea, cat/hat) (Flege 2002).

Аудиолингвалниот метод се засновува на основните принципи на бихевиоризмот. Според бихевиоризмот, учењето, вклучувајќи го и учењето на јазикот, се базира на одговори на надворешните дразби/стимул. Се верувало дека надворешната средина е најважен фактор за учењето. Така, принципите на бихевиоризмот се засновуваат на човековиот однос на основа на „награда и казна“ – процес за прв пат опишан од Скинер. Најпознатиот експеримент на Скинер бил со гладниот глушец – експериментот познат како „кутијата на Скинер“. Скинер за првпат во ваков тип на експеримент го употребил терминот „законот на ефектот“ – секое однесување што е наградено се повторува, а однесувањето

што се обесхрабрува се заборава. Глушецот бил поставен во кафез, кој бил опремен со сад со храна и тенка решетка што била поврзана со надворешната кутија со храна. Хранењето било условено со притискање на решетката – со секој притисок, храната паѓала од надворешната кутија во внатрешниот сад, односно, со притисок на решетката, се ослободувало храна во садот. Експериментот го докажува присуството на поврзаност помеѓу одредена реакција и одговорот на таа реакција (VanPatten, Williams 2015). На тој начин, теоријата на бихевиоризмот се обидува да го објасни однесувањето на животните и човекот како резултат на казна и пофалба, сосема независно од внатрешните и менталните процеси (Pavlov 1927). Најпознат е експериментот на Павлов, од кој потекнуваат и многу принципи за теоријата на бихевиоризмот. Во еден негов експеримент, при хранење на кучињата се пуштал звук. Кога кучињата ќе го слушнеле тој звук – стимул (stimulus), очекувале храна и притоа почнувале да лачат плунка (одговор/response). По неколку последователни оброци придружени со звук, во експериментот бил пуштен звукот, но храната не била покажана пред кучињата. Павлов забележал дека само слушањето на звукот поттикнувало лачење на плунка кај кучињата. Тој докажал дека, секогаш кога кучињата ќе го слушнеле звукот, почнувале да лачат плунка и покрај тоа што не ја гледале храната. Тој оваа појава ја нарекол заемна условеност (classical conditioning) (Pavlov 1927). Ова значи дека, кога на два процеса што се природно поврзани (храната и лачењето плунка) е додаден трет (звук), третиот додаток може да го поттикне лачењето на плунката. Поддржувачите на теоријата на бихевиоризмот (Skinner, Guthrie, Tolman) верувале дека „заемната условеност“ се среќава и кај луѓето. На пример, кога бебето плаче, родителите вообичаено го земаат в раце. По неколку последователни плачења што доведуваат до кревање в раце, детето ја усвојува стратегијата кревање в раце. Доколку детето не се крева в раце додека плаче, се верува дека детето ќе ја заборави оваа стратегија. Со други зборови, доколку одговорот на надворешниот стимул е награден со успех, тој ќе се повтори, но доколку за него е добиена казна, овој одговор ќе се одбегнува (VanPatten, Williams 2015). Усвојувањето на јазикот се одвива слично како и учењето на кој било друг процес – со имитирање и повторување на инпутот, односно, при усвојувањето на јазикот, детето го учи јазикот со имитирање на јазични структури што ги добива од околината. Доколку реакцијата на имитирањето е позитивна, детето ќе продолжи да ја повторува структурата (Ellis, Wulff 2015; MacWhinney 1997; VanPatten, Williams 2015). Основата на овој процес лежи во соодветното поучување

од наставникот. Учениците се изложени на голема количина примери што подоцна треба да се повторуваат. За секое точно повторување учениците се пофалени и/или наградени, а секоја нивна грешка веднаш е поправена. Се верувало дека овој процес на имитирање, пофалба и поправање на грешките треба да се одвива сè додека повторуваните форми и структури не почнат да се употребуваат автоматски и не станат точни. Процесот, сам по себе, не овозможува директна опсервација. Опсервацијата се правела со прекинување на ученикот во текот на зборувањето и со вметнување на нови структури и нивно повторување (MacWhinney 1997).

2.3. Истражувања што ја побиваат теоријата на бихевиоризмот и структурализмот

Сите овие теории не успеале да дадат одговор на сите прашања. Со првите емпириски истражувања направени во 1970 г., не биле поддржани сите тврдења на бихевиоризмот. Поправањето на грешките не го подобрило усвојувањето на јазикот, предавањето не секогаш резултирало со учење и евидентните грешки не можеле секогаш да се припишат на трансферот од мајчиниот јазик. Овој поглед придонел за менување на перцепцијата за грешките на учениците (Corder 1967). Кордер (Corder 1967) смета дека грешките се доказ за процесот на усвојување. Всушност, грешките почнале да се сметаат како составен дел од процесот на усвојување, така што верувањето дека секоја грешка треба да биде елиминирана веќе не се поддржувало.

Во 1960-тите и 1970-тите години, започнало отфрлањето на теоријата на бихевиоризмот. Првите истражувања за усвојувањето на странскиот јазик укажале дека детето не може да ги усвои сите структури на јазикот само со примениот инпут. Јазикот е многу сложен за да се усвојат сите овие структури само преку аналогича и имитирање. Притоа, истражувачите, како на пр. Чомски, започнале да укажуваат на постоењето на некаков тип на „јазичен центар“ во мозокот одговорен за усвојувањето на јазикот. Теоријата за овој „јазичен центар“ се базирала на тврдења спротивни од бихевиоризмот. Децата

образувале реченици како „Don't giggle me“ и „I love cut-upped eggs“, односно реченици што претходно не можеле да ги сушнат во училишна атмосфера (Pinker 1994). Децата усвојувале комплексни прашања како „When did Billy say he hurt himself? (Кога рече Били дека се удри?)“ што не можеле да бидат усвоени само со повторување. Покрај тоа, децата знаеле дека на гореспоменатото прашање можат да одговорат со два одговора: „while riding his skateboard (додека се возеше со скирол)“ и „he told us while we were having dinner (ни кажа додека вечеравме)“. Истите деца, пак, знаеле дека на прашањето „How did Billy say he hurt himself? (Што рече Били, како се удри?)“ е можен само еден одговор: „while riding his skateboard (додека се возеше со скирол)“ (Pinker 1994).

Покрај тоа, децата ги усвојуваат граматичките структури по одреден редослед, независно од контекстот, инструкциите или од кои било надворешни влијанија на кои се засновувала теоријата на бихевиоризмот (Flege 2002).

Исто така, при процесот на усвојување на јазикот, децата поминуваат само низ неколку етапи предвидени од поддржувачите на бихевиоризмот (Richards, Rodgers 1986). Според аналогија на негирањето на формата „did“ во „didn't“, од децата се очекува од реченицата „He did his homework“ да ја конструираат реченицата „He didn't his homework“. Но оваа грешка, предвидена според теоријата на бихевиоризмот, децата не ја прават. Исто така, во реченици што го содржат глаголот „be“, прашањето се прави со инверзија на глаголот „be“ и личната замена. Според таа аналогија, од реченицата „That girl who is in your kindergarten class is coming over to play tomorrow“ се очекува да се направи формата „Is that girl who is in your kindergarten class is coming over to play tomorrow“. Но децата не ја прават ни оваа грешка. Од рани години децата знаат како да го изберат точниот глагол и да состават прашање. Лингвистите оваа способност му ја припишуваат на специјалниот „центар за јазици“ сместен во човековиот мозок (VanPatten, Williams 2015).

2.4. Теоријата на нативизмот

Највлијателна личност поврзана со теоријата на нативизмот бил Чомски. Во неговата позната критика за книгата на Скинер „Verbal Behaviour“ (1957), тој ги истакнува недостатоците на теоријата на бихевиоризмот; според него, теориите на бихевиоризмот и структурализмот имаат големи пропусти затоа што луѓето се способни да конструираат реченици што никогаш претходно ги немаат слушнато – феномен што, според Чомски, е необјаснет во теориите на бихевиоризмот и структурализмот. Според теоријата на нативизмот, постојат одредени способности и вештини што се вродени и поврзани со мозокот од самото раѓање на човекот. Според Чомски, човекот не може да се дефинира како еден вид вештачка направа, која, при зачестена изложеност на лингвистички стимуланси, учи да го разбира говорот и да комуницира. Според него, карактеристично за човекот е да го употребува јазикот, така што, со одделни делови од познат лингвистички материјал/корпус, успева да создава нови реченици. Чомски се повикува на човековите внатрешни, ментални процеси, кои, според него, имаат решавачка улога при конструирањето на неограничениот број реченици со делумно познавање на граматичките структури. Така, децата умеат и да конструираат и да идентификуваат граматички точни реченици иако се континуирано изложени на некомплетни и неправилни структури.

Друга особина што Чомски ја споменува е способноста да се користи јазикот за разбирање. Тој оваа способност ја нарекува „јазична компетенција“, која е сосема различна од „јазичната перформанса“. Сосема спротивно од теоријата на бихевиоризмот, акцентирањето на Чомски на човековите ментални процеси довело до нов општ пристап кон јазичното поучување, што се нарекува „когнитивен код“. За разлика од теориите на однесување, на учениците не им се припишува само одговарањето на стимулот од животната средина, туку самите ученици се сметаат за многу поактивни единки вклучени во сопственото учење (VanPatten, Williams 2015).

2.5. Теоријата на универзалната граматика и усвојувањето на јазикот

Според теоријата на нативизмот, децата се родени со предиспозиција да го научат јазикот, односно децата имаат специјален вграден механизам што го овозможува усвојувањето на јазикот – LAD (Language Acquisition Device) Теоријата на нативизмот донекаде појаснува како децата го усвојуваат јазикот и конструираат реченици што претходно ги немаат слушнато. Во својата теорија, Чомски (Chomsky 1957) подоцна го преименува центарот за усвојување на јазикот во универзална граматика. Во теоријата на универзалната граматика (Universal Grammar Theory) се констатира дека непроменливиот систем на принципи важи за сите јазици, а различни параметри ја дефинираат границата меѓу различните јазици. Овие принципи и параметрите го обликуваат човечкиот јазик и го прават сличен на еден и различен од друг јазик. Пред да го добие инпутот, детскиот ум е отворен за секој човечки јазик. Всушност, сè што детето треба да научи за јазикот е веќе создадено, а детето само треба да направи избор од понудените опции. Имено, параметрите, поттикнати од минимален надворешен инпут, дефинираат кој јазик ќе се усвои (Dietrich, Klein, Noyau 1995). Исто така, Чомски (Chomsky 1957) ја опишува универзалната граматика како дел од мозокот. Тој тврди дека УГ може да се замисли како центар за јазик што се наоѓа во човековиот мозок, слично како што постојат и центарот за броеви и другите „ментални органи“ аналогни на визулениот систем или на системот за координација и движење. Со други зборови, процесот на усвојување на јазикот е опишан како ментален/когнитивен развој, кој се одвива по претходно создадени структури, кои се определени од тригери/поттикнувачи од надворешната средина. Јазичните особини својствени за човековиот ум ја сочинуваат универзалната граматика, која не се состои од посебни правила или од одредена граматика, туку од систем на општи принципи што се однесуваат на сите граматика и одредени параметри што се активираат под минимални надворешни јазични влијанија – така се дефинира кој јазик детето ќе го говори. Универзалната граматика ги поставува границите според кои јазиците се разликуваат. Говорител со англиски како мајчин јазик знае дека реченицата „The train is arriving“ е граматички точна за разлика од „arrives the tram“ и „arrives are not“. Во англискиот јазик заменката не може да се испушти – односно самиот јазик не дозволува исфрлување на заменките кога тие се прагматички и граматички предодредени – односно нема про-дроп субјект (pro-drop subject). Тоа значи дека во секоја реченица мора да има субјект, и тој не трпи исфрлување при употреба на глаголот во потврдна форма. За да го усвои јазикот, на детето не му е потребна само УГ

туку и „доказ“ дека во англискиот јазик не постои про-дроп субјект (pro-drop subject). „Доказот“ го добива како позитивен инпут при што ги слуша речениците и ги создава параметрите за предикатите, подметите и предметите. На сличен начин, Чомски (Chomsky 1959) го дефинира јазикот како фиксна мрежа поврзана со прекинувачи. Мрежата се состои од принципи и параметри што тој ги нарекува прекинувачи. Мрежата од принципи е фиксна за сите јазици, додека параметрите дефинираат кој јазик ќе биде усвоен. Ограничениот инпут од околината активира ограничен број прекинувачи. Ако инпутот е примен на јапонски јазик, прекинувачите за јапонски ќе бидат активирани, и детето ќе го усвои јапонскиот јазик (Chomsky 1957).

2.6. Теоријата на Крашен за усвојување на јазиците

2.6.1. Хипотеза на монитор

Една од најамбициозните и највлијателните теории за усвојување на јазиците е теоријата на Крашен наречена „хипотеза на монитор“, развиена околу 1980-тите години. Оваа теорија се обидува да го објасни усвојувањето на странскиот јазик како специфичен пристап во поучувањето, иако не ги појаснува точните процеси вклучени во усвојувањето на јазикот. Поврзана е со теоријата на Чомски, кој тврди дека луѓето имаат вродени центри што го овозможуваат усвојувањето на јазикот – УГ (LAD – Language Acquisition Devise) – теорија што се состои од пет хипотези. Според „хипотезата на монитор“, при усвојувањето на јазикот, основна е интеракцијата меѓу пренесената идеја и јазичниот центар. Оваа хипотеза одговара на прашањата зошто тоа што е предадено не е секогаш усвоено и како индивидуалните разлики при усвојувањето се поврзани со усвојувањето на странскиот јазик (VanPatten, Williams 2015). Елис (Ellis 1994) тврди дека „хипотезата на монитор“ на Крашен е заснована врз „теоријата на универзалната граматика“. Според петте хипотези, усвојувањето на странскиот јазик е всушност истиот процес со кој децата го усвојуваат мајчиниот јазик. Елис (Ellis 1994) се спротивставува на теориите што тврдат дека децата го усвојуваат јазикот, додека возрасните го учат. Според него, возрасните можат да го усвојат

јазикот и по завршување на таканаречениот „критичен период“. Критичниот период се однесува на степенот до кој способноста за стекнување јазик е биолошки поврзана со возраста. Првите неколку години од животот на детето претставуваат клучно време во кое поединецот може да го усвои мајчиниот јазик доколку расте во средина богата со инпут, а усвојувањето на мајчиниот јазик се потпира на невропластичноста на мозокот – способност на мозокот да се адаптира и да се менува врз основа на стимулот што го добива од надворешната средина, во овој случај, јазичниот инпут. Ако јазичниот инпут не се случи сè до одредената возраст – критичниот период, поединецот никогаш нема да постигне целосна команда на јазикот. Иако постои голема дебата во однос на времетраењето на критичниот период, општоприфатен е периодот од 2 до 13 години (Penfield, Roberts 1959).

Според Крашен (Krashen 1988), усвојувањето ѝ претходи на јазичната продукција, додека системот за учење ја извршува улогата на „монитор“ или „уредник“. „Мониторот“ дејствува во функција на планирање, уредување и корекција, но само кога се исполнети три специфични услови: односно ако ученикот има доволно време на располагање, ако тој/таа се фокусира на формата или мисли за точноста и ако тој/таа го знае правилото. Според Крашен (Krashen 1988), улогата на мониторот треба да биде минимална, односно употребувана само за да се поправат отстапувањата што го попречуваат пренесувањето на пораката.

Според „хипотезата на монитор“, свесното изучување на формата и структурата на јазикот не е сосема бескорисно. Учениците го употребуваат ова знаење за да создадат „монитор за следење“ со кој ќе го консултираат своето усвоено знаење. Секако Крашен (Krashen 1988) тврди дека ова следење е овозможено само кога вежбата го води ученикот да се фокусира на точноста на структурата. Но според него, ова „следење“ е овозможено само во училиница и не е дел од секојдневниот говор.

2.6.2. Хипотеза на усвојување и учење

Според „хипотезата на усвојување и учење“, која е втора од петте хипотези што се тесно поврзани со „хипотезата на монитор“, постои разлика меѓу учење и усвојување. Усвојувањето се одвива по природен пат и се случува постепено додека ученикот е во интеракција со странскиот јазик и се фокусира на значењето на интеракцијата. При процесот на усвојување не се потребни инструкции и фокус на формата на јазикот (VanPatten, Williams 2015). Според Крашен (Krashen 1988), ученикот се потпира на несвесно усвоениот јазик при што процесот на усвојување на странскиот јазик се изедначува со усвојувањето на мајчиниот јазик. Учениците што го усвојуваат јазикот не се свесни за стекнатото знаење и се водат според интуицијата, а не според правилата. Учењето, од друга страна пак, вклучува свесно изучување на правилата на јазикот. Овој процес се случува кога странскиот јазик е целта, но не и средство за комуникација и инструкција, односно учењето и употребувањето на знаењето се случуваат свесно, и самиот ученик знае дека научил одредено правило или структура. Крашен (Krashen 1988) тврди дека усвојувањето и учењето се случуваат во два различни дела од мозокот и дека тие не се во меѓусебна интеракција (Krashen 1982; 1988).

2.6.3. Хипотеза на природниот редослед на усвојување

Според „хипотезата на природниот редослед“, одредени структури и форми од мајчиниот и странскиот јазик се усвојуваат по одреден ред. Всушност, се верува дека постои редослед на усвојување на структурите (на пример, прво се усвојуваат прашањата, негацијата и зависните реченици), кој е независен од поучувањето. На пример, колку и едноставно да изгледа наставката „S“ за трето лице еднина во сегашно просто време (Present Simple), оваа наставка претставува проблем и за најискусните говорители на англискиот како странски јазик и се усвојува откако ќе се усвои сегашното трајно време (Present Continuous Tense). Според оваа хипотеза, овие доследности настануваат поради постоењето на таканаречениот центар за јазици во човековиот мозок (VanPatten, Williams 2015).

2.6.4. Хипотеза на инпут

Според Крашеновата (Krashen 1982; 1988) хипотеза на инпут (the input hypothesis), луѓето учат само со добивање на разбирлив инпут. Разбирливиот инпут е најчесто презентираан на малку повисоко јазично ниво во споредба со тоа на ученикот. Крашен (Krashen 1982; 1988) го дефинира разбирливиот инпут со „ $i + 1$ “ при што „ i “ е нивото на јазичната способност на ученикот, а „ 1 “ означува едно ниво повисоко од нивото на ученикот. Доколку наставникот или говорителот на мајчиниот јазик зборува полека и разбирливо, ученикот ќе успее да го преземе информативниот дел од пораката. Така, овој тип на комуникација овозможува усвојување на странскиот јазик затоа што усвојувањето се случува кога фокусот е на идејата (значењето), а не на формата. Ова укажува на непотребноста од формална настава и на маргиналноста на таканаречената продукција на јазикот (language production) при усвојување на јазикот. Продукцијата на јазикот треба да се смета како резултат, а не како причина за усвојувањето на јазикот, поради тоа што, доколку ученикот е приморан да го употреби јазикот пред да се чувствува подготвен, резултатот може да биде дефокусирање од процесирањето на инпутот и дефокусирање од значењето. Се верува дека разбирливиот инпут во комбинација со центарот за јазик е единственото нешто потребно за овозможување на усвојувањето на странскиот јазик (Ellis 2006a; 2008).

2.6.5. Хипотеза на афективен филтер

Афективниот филтер има голема улога во мотивацијата на учениците. Учениците што се чувствуваат удобно и имаат позитивни ставови кон странскиот јазик имаат висока мотивација и низок степен на афективен филтер што дозволува непречено примање на инпутот. Од друга страна, високото ниво на афективен филтер предизвикан од стресна

атмосфера, како кога ученикот е приморан да го зборува јазикот, доведуваат до блокирање на процесирањето на инпутот. Една од целите на поучувањето треба да биде минимизирање на афективниот филтер – моделирање на грешките на учениците наместо нивно експлицитно поправање, уредување на училницата со цел да се достигне пријателска атмосфера, појаснување на учениците дека грешките се дел од процесот на учење итн. (Ellis 2014). Крашен (Krashen 1982) тврди дека афективниот филтер е клучен фактор за разликите во нивото на усвојување на јазикот. Крашен (Krashen 1982) ја потврдува оваа теорија со позитивните коментари од децата што биле дел од една образовна програма во Соединетите Американски Држави и на кои им бил овозможен инпут и минимална формална настава. Во училницата владеела пријателска атмосфера, децата не се соочувале со страв од правење грешки, биле охрабрувани и го користеле странскиот јазик и покрај нискиот степен на јазична компетенција, а јазикот бил користен како средство за комуникација, а не како цел на часот. Овие деца на тестирањата постигнале значително повисоки резултати од децата што биле поучувани формално и се фокусирале на формата на јазикот (VanPatten, Williams 2015).

2.7. Хуманистички пристапи во наставата по англиски јазик

Хуманистичките наставни пристапи имаат неколку заеднички обележја. Пред сè, сите се потпираат повеќе на психологијата отколку на лингвистиката; сите сметаат дека афективниот филтер е многу важен – ученикот и процесот на учење се нагласуваат како најзначајна варијабла во учењето на јазикот од наставникот, како и значењето на создавањето на позитивна јазична атмосфера, која го намалува стресот, го минимализира стравот и обезбедува лична сигурност (Williams, Burden 1997). Во овие пристапи се нагласува потребата од позитивна и пријателска атмосфера за учење. Наставникот се однесува пријателски, со топлина, ги прифаќа учениците како индивидуи и ги разбира. Тука се поаѓа од идејата дека учењето е успешно само кога има лично значење за учениците, а тие самите се активно вклучени во наставата (Williams, Burden 1997).

Во продолжение следува краток приказ на најпознатите хуманистички наставни пристапи.

2.7.1. Природен пристап

Природниот приод е развиен од д-р Трејси Д. Терел и д-р Стивен Крашен. Природниот пристап кон учењето јазици е дизајниран да ги развива основните комуникациски вештини. Научниците што се залагаат за овој пристап тврдат дека возрасните ученици што почнуваат да учат нов јазик, исто како и децата, одат низ различни фази на јазичната компетентност. Според природниот пристап, учениците го усвојуваат странскиот јазик на ист начин како кога детето го усвојува мајчиниот јазик. Пред сè, детето се изложува на одредена средина што го зборува јазикот во текот на еден период. По одредено време, детето почнува да произведува звуци слични на зборови. Подоцна, тоа почнува да изговара одредени зборови, но се забележува проблем во изговорот. Овој процес продолжува сè додека детето не стане компетентно во мајчиниот јазик. За разлика од структуралистите и поддржувачите на теоријата на бихевиоризмот, според овој процес детето го учи јазикот без да ги учи правилата и структурите (VanPatten, Williams 2015).

2.8. Сугестопедија

Георги Лозанов (Lozanov 1978), основачот на „сугестопедија“, верува дека усвојувањето на јазикот може да се направи на поефикасен начин од оној на кој дотогаш се одвивало. Според него, учениците можат да научат многу повеќе за краток временски период доколку им се обезбедат оптимални услови. Најважни елементи се декорацијата и украсувањето на училницата, користењето музика и авторитативноста на наставникот. На овој начин се зголемува релаксирачката концентрација на учениците што придонесува да се отстранат психолошките бариери во учењето. Акцентот е на меморирањето на вокабуларот со превод на мајчиниот јазик. Уникатен дел е концертната сесија каде што наставникот го чита текстот придружен од тивка музика, а учениците слушаат. За разлика од традиционалната настава, тука клучна улога има менталната состојба, која е најбитна за

успехот на учениците. Лозанов (Lozanov 1978) чувствувал дека неефикасноста се должи на психолошките бариери на учениците. Стравот од неуспех била една од нив. Се верувало дека наставниците можат да им помогнат на учениците да ги надминат овие бариери со негирање на самонаметнатите ограничувања. Сето ова се постигнува со директни и индиректни позитивни сугестии од наставникот. Лозанов (Lozanov 1978) тврди дека, доколку учениците веруваат во авторитетот на наставникот, ќе постигнат состојба на инфантилизација – усвојување на јазикот преку преземањето на улогата на дете, односно, доколку учениците се чувствуваат сигурни, стануваат поспонтани и послободни при употребата на јазикот.

2.9. Учење преку советување (Counseling Learning/Community Language Learning)

Психологот Каран (Curran 1976), основоположник на овој метод, тврди дека учениците треба да се сметаат за „комплетни личности“ (whole persons), а не да се гледаат само како когнитивни суштества. Споредувајќи ги стравовите и неспокојството на учениците со оние на своите клиенти од психотерапијата, дошол до заклучок дека некои техники можат да се применат и при изучување на јазиците; учениците и наставникот седат во круг и учат преку интеракција. Учениците треба да слушаат внимателно, да ги повторуваат речениците, да побараат превод на мајчиниот јазик, да ги поддржат членовите од заедницата и да ги искажат своите чувства. Во своето истражување Каран открил дека учениците често се чувствуваат загрозени во процесот на учење затоа што странскиот јазик е различен од мајчиниот. Во пристапот на Каран (Curran 1976), „учење низ советување“, наставниците ги разбираат и ги прифаќаат стравовите и грижите на своите ученици. Покрај тоа, наставниците се обидуваат да создадат безбедна средина за учење во која се негува чувството за заедница. Во таква атмосфера, учениците можат нивната позитивна енергија да ја канализираат кон главната задача – комуникативно оспособување. Според Каран (Curran 1976), друг основен елемент е преземањето иницијатива за сопственото учење и целта на изучувањето на јазикот (на пр. употреба на јазикот во странство). Во овој пристап, учениците избираат што би сакале да кажат на странскиот јазик, односно фокусот е на ученикот.

Поточно, овие часови наликуваат на одредени видови двојазични програми, каде што паралелно се употребуваат и двата јазика. На овие часови, учениците создаваат пораки на мајчин јазик, кои наставникот ги преведува. Учениците го знаат значењето на пораката поради паралелата со мајчиниот јазик. На овој начин, учениците почнуваат холистички да ги составуваат сегментите од странскиот јазик. Со други зборови, ученикот упатува порака кон наставникот на мајчиниот јазик. Наставникот ја повторува истата структура на странскиот јазик. Ученикот ја повторува истата структура, но овојпат на странскиот јазик, и ја упатува кон ученикот со којшто сака да комуницира. Учениците се мотивираат да ги слушаат овие повторувања затоа што се верува дека на овој начин секој ученик може да ја разбере пораката. Според Ла Форџ (La Forge 1983), теоријата за јазикот започнува со гласовите, речениците и апстрактните форми на јазикот. Според него, учениците мора да го сфатат фонетскиот систем, да ги усвојат основните значења на фразите и да стекнат основни знаења од граматиката на странскиот јазик. Тој тврди дека, дури по неколку месеци, учениците би можеле да ги научат основните самогласки и согласки и основните граматички сегменти. До тој момент, сите вежби се засновуваат на повторување на новите структури, кои претходно се кажани на мајчиниот јазик. Иако овој пристап се применува при усвојување на вештината говорење, принципите може да се имплементираат и за останатите јазични способности. Наставникот, во процесот на преведување на јазичните структури, прави адаптација според јазичното ниво на учениците. Притоа, наставникот сам одлучува која граматичка структура ќе ја вклучи, зависно од јазичното ниво на учениците и степенот на познавање на јазикот.

Во основа, овој пристап не се разликува многу од традиционалната настава. Но, поддржувачите на пристапот „учење преку советување“ прават разлика меѓу изучувањето на основите на звуците и граматиката и усвојувањето на јазикот како средство за комуникација (La Forge 1983).

2.10. Тивок пристап

Еден од основните принципи на наставниот метод „тивок пристап“ е потчинување на поучувањето во однос на учењето. Со други зборови, овој принцип е во согласност со

активната улога што му се припишува на ученикот во текот на наставата. Наставникот треба да молчи што е можно повеќе, а учениците треба да бидат поттикнати да зборуваат. Учениците го започнуваат усвојувањето на јазикот со звучните симболи. Гласовите се поврзуваат со различни бои на посебен графикон. Наставникот прво воведува гласови што веќе постојат во мајчиниот јазик на учениците, а потоа продолжува со гласови што се нови за нив. Овие асоцијации на гласовите со бои подоцна се користат за да им помогнат на учениците да го усвојат правописот, читањето и изговорот. Со други зборови, наставникот ги поттикнува учениците да зборуваат користејќи стапчиња со различна боја и должина, сидни карти со изговор и вокабулар, со чија помош се илустрираат врските помеѓу гласовите, зборовите, структурите и нивните значења. Од учениците се очекува да развијат автономност и одговорност за своето учење.

„Тивкиот пристап“ се засновува на структурална наставна програма. Наставникот воведува една нова јазична структура, додека старите се повторуваат. Структурите се избираат врз основа на граматичките својства, а не на комуникативното значење. На пример, една од вежбите карактеристични за овој пристап е цртањето на градежниот план на една кука каде што учениците треба да ги обележат концептите што припаѓаат внатре и надвор од куќата – која претставува основа за презентирање на граматиката и јазичните структури. Откако ќе се претстават структурите според овој градежен план, учениците ги усвојуваат по пат на индукција – преку примери во контекст.

Гатењо (Gattegno 1972) тврди дека изборот на вокабуларот има клучна улога при усвојувањето на јазикот и структурите. За постигнување на оптимални исходи од учењето, тој ги советува наставниците да се осврнат само на најупотребуваните зборови и структури.

Се избегнува преведувањето од странскиот на мајчиниот јазик, како и повторувањето на јазичните структури.

Друг принцип е тоа што грешките се сметаат за неизбежни и како знаци дека ученикот ги истражува новите области на јазикот. Притоа, учењето се смета за постепен процес што вклучува несовршени перформанси на почетокот. Друга карактеристична особина на „тивкиот пристап“ е тоа што наставникот им помага на учениците да развијат начин на самостојно учење. Во овој пристап се сметало дека со давање инпут на учениците

само колку што им е потребно и со помагање да развијат свои „внатрешни критериуми“, наставникот се обидува да им помогне на учениците да стекнат самодоверба и да станат независни од наставникот. Во овој пристап предност во училницата му се дава на ученикот, а наставникот се труди што помалку да зборува (Gattegno 1972).

2.11. Пристап заснован на разбирање (Comprehension Approach)

Застапниците на „пристапот за разбирање“ (Winitz 1981) веруваат дека несигурноста кај учениците има негативен ефект врз усвојувањето на јазикот. Затоа, тие што го практикуваат овој пристап не ги ставаат учениците во „стресна позиција“ – учениците не се „тераат“ да го зборуваат странскиот јазик пред тие да се чувствуваат подготвени. Наместо тоа, учениците ги поминуваат часовите на почетокот од наставата во слушање на наставникот што го зборува странскиот јазик – процес сличен како процесот на усвојување на мајчиниот јазик. Наставникот го модифицира нивото на јазикот на ниво разбирливо за учениците на сличен начин на којшто родителите го приспособуваат својот говор кога им се обраќаат на своите деца. Како што децата не зборуваат додека не се чувствуваат подготвени, така и учениците во методот „пристап за разбирање“ решаваат кога ќе почнат да го употребуваат странскиот јазик.

2.11.1. Пристап на тотален физички одговор

Од „пристапот за разбирање“ произлегува и „пристапот на тотален физички одговор“. Креаторот на овој пристап Ашер (Asher 1977) смета дека усвојувањето на странскиот јазик е процес идентичен со тој што се одвива при усвојувањето на мајчиниот јазик. Џејмс Ашер го развил пристапот како резултат на неговото набљудување на развојот на јазикот кај малите деца. Ашер (Asher 1977) видел дека најголем дел од јазичната комуникација меѓу малите деца и родителите, односно возрасните се состои од комбинирана вербална и невербална комуникација. Детето реагира со движења на говорот

на родителот, а родителот ги поттикнува одговорите на детето со понатамошниот говор. Ова придонесува за создавање на позитивна повратна врска меѓу јазикот и говорот на родителот и физичките реакции на детето. Ашер (Asher 1977), исто така, забележал дека деца од најмала возраст обично поминуваат долго време слушајќи го јазикот пред тие самите да се обидат да зборуваат. Покрај тоа, децата можат да разберат и реагираат на јазични сегменти што се многу посложени од оние што тие самите можат да ги произведат. Според него, децата најлесно го усвојуваат јазикот кога на јазикот одговараат со физички реакции. Тој смета дека децата не смеат да се тераат да го зборуваат јазикот – самото дете ќе започне да зборува кога самото ќе се чувствува подготвено. Ашер (Asher 1977) го базирал „методот на тотален физички одговор“ на три хипотези. Првата гласи дека мозокот на децата има предиспозиција да го научи јазикот само со негово слушање. Втората хипотеза гласи дека усвојувањето на јазикот, како и физичките движења, се случува во десната хемисфера на мозокот. Движењето е контролирано од десната хемисфера – со тоа, постои тесна врска со усвојувањето на јазикот. Третата хипотеза вели дека усвојувањето на јазикот треба да биде без стрес; стресот и негативните емоции го спречуваат природното усвојување на јазикот.

Граматаката не се изучува експлицитно, туку преку процесот на индукција – учениците несвесно ја усвојуваат граматаката доколку се изложени на доволно количество на инпут. Само преку доволно количество на инпут, учениците се во можност да ја декодираат пораката со цел да ја сфатат главната идеја. Според него, најголем дел од граматаката и вокабуларот може да се усвојат преку императивните форми што ги употребува наставникот. Ашер (Asher 1977) смета дека „пристапот на тотален физички одговор“ е одличен начин за учење на вокабуларот, особено на идиоматски термини и фразални глаголи затоа што тие спаѓаат во таканаречениот апстрактен дел на јазикот што може да се усвои само преку примање на доволен инпут (поточно при употреба на императивни форми). Неапстрактниот дел, според Ашер, нема голема улога при декодирањето на граматичките структури и треба да се остави за подоцна.

2.12. Комуникативен пристап

Комуникативниот пристап (во понатамошниот текст современа настава) се засновува на идејата дека јазикот има за цел да овозможи комуникација и интеракција меѓу соговорниците. Според Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman 1987), јазикот се употребува како средство за комуникација. Кога луѓето комуницираат, го употребуваат јазикот за да исполнат одредена јазична функција, како карање, убедување, планирање, ветување итн. Комуникацијата се одвива во социјален контекст – тоа значи дека говорителите го избираат начинот на изразување според тоа кому се обраќаат и според релацијата што ја имаат со слушателот. Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman 1987) тврди дека, бидејќи комуникацијата е процес, за комуникативно оспособување на учениците не се доволни само јазичните форми, нивното значење и функцијата што тие ја имаат во даден контекст туку и интеракцијата има клучна улога затоа што таа е процес низ кој се пренесува одредена порака или идеја. По примањето на пораката, слушателот дава одговор, при што на говорителот му се појаснува дали пораката е разбрана. Во овој случај, говорителот може да го модифицира начинот на пренесување на пораката доколку пораката не е успешно пренесена.

Една од основните обврски на наставникот во овој приод е да создаде средина што е погодна за развивање комуникација. Наставникот е иницијатор на најголемиот број од активностите, но учениците се тие што комуницираат меѓусебно во најголем дел од времето. Покрај тоа, наставникот има улога на модератор што ја поттикнува интеракцијата, ги одговара прашањата и го следи успехот на учениците. Учениците, пак, имаат цел да ја пренесат пораката или да дадат на знаење дека добиената порака е успешно/неуспешно примена. Со други зборови, учениците учат како да комуницираат низ комуникација. За таа цел, наставникот планира активности во кои се користи автентичниот јазик (јазикот во секојдневна употреба). На пример, наставникот задава задачи за давање насоки, за водење телефонски разговори, за предвидување на временска прогноза базирана на податоци, задачи за дополнување на информации што недостасуваат итн., односно задачи во кои учениците треба да оценат дали нивната комуникативна цел е постигната. Следствено, на учениците треба да им е овозможено да го искажат своето мислење и своите идеи. На пример, да им се даде можност да искажат што мислат тие за телефонскиот разговор. Доколку не им се допаднал начинот на комуникација, учениците треба да се чувствуваат

слободни да дадат мислење за да ја сменат интеракцијата. Ова им овозможува на учениците да го интегрираат странскиот јазик со својата личност и да се чувствуваат посигурно додека го користат јазикот. Исто така, учениците треба да имаат можност сами да решат за начинот на изразување и пренесување на дадената идеја. Воедно, на говорителите им се овозможува простор за развивање стратегии за интерпретирање на јазикот. На тој начин, на учениците им се дава на знаење дека имаат можност да избираат која граматичка форма ќе ја употребат во зависност од социјалниот контекст во кој се наоѓаат говорителите, односно говорителите, низ низа преговори, треба да умеат успешно да ја предадат и да ја разберат главната порака на комуникацијата. Доколку во овој процес учениците прават грешки, грешките не треба веднаш да се поправаат, туку да се прифатат како дел од процесот на усвојувањето на јазикот. Со други зборови, успехот на учениците треба да се мери според течноста во зборувањето (fluency) и кохезијата на употребувањето на јазикот, а не според бројот на погрешни структури или форми. Грешките треба да се поправаат само кога ја попречуваат комуникацијата (Larsen-Freeman 1987).

Јазичните функции се употребуваат од самиот почеток, при што се имплементираат во различни форми. Се почнува со поедноставните и се цели кон покомплексните форми. Се цели на тоа учениците да можат да работат на нивото на дискурс и на кохезија на јазикот. Во овој пристап се работи на сите четири јазични компетенции/способности уште од самиот почеток. Во слушањето и пишувањето, комуникацијата се одвива меѓу говорителите, а во пишувањето и читањето, комуникацијата се одвива меѓу идејата во текстот и авторот/читателот. Иако авторот не е присутен за да даде одговор/фидбек, читателот „комуницира“ со текстот за да ја разбере замислата на авторот (Larsen-Freeman 1987).

Иако граматиката е една од компонентите на јазичната компетенција, која пак е во состав на комуникативната компетенција, таа не треба да доминира на сметка на останатите компоненти. Јазичната компетентност ги опфаќа знаењата и вештините поврзани со лексиката, фонологијата и синтаксата и другите карактеристики на јазичните системи (CEFR, стр. 8). Според тоа, граматиката не треба да се презентира како деконтекстуализиран збир од правила. Кук (Cook 1994) тврди дека граматиката треба да се изучува преку примери кај кои граматичките целини не се одделени од контекстот. Таа советува вокабуларот да се презентира во контекст и укажува на тоа дека не смее да се очекува вокабуларот да се

меморира како листа на зборови. Според ова, граматиката треба да се изучува во контекст (учење на јазик базирано на задачи, природен приод итн.), а целта на наставниците треба да биде јазично оспособување на учениците. За разлика од поранешните пристапи (граматичко-преведувачкиот и другите традиционални методи), во современите методи (пристап базиран на задачи, комуникативен пристап), граматиката повеќе не се дефинира како правила што треба да се меморираат (Eubank 1991; Nizegorodcew 2007; Richards, Rodgers 1986). Покрај значењето на граматиката и вокабуларот, во процесот на поучување на странскиот јазик еднакво значење треба да му се придава и на развојот на вештините за слушање, говорење, читање и пишување (Nunan 1991; Schütz 1998; Thornbury 1999).

Истакнувањето на улогата на граматиката во рамките на комуникативниот пристап може да биде контроверзно затоа што некои лингвисти (Thornbury 1999: 18–19) веруваат дека овој пристап не вклучува никаква граматика, туку исклучиво се фокусира на значењето и претпоставува несвесно усвојување на граматиката во комуникативен контекст без никаква претходна и експлицитна настава. Други лингвисти, пак, мислат дека сепак опфаќа силна граматичка основа што се состои од граматички структури во автентичен контекст (Newby et al. 2006).

Грамматиката и наставните единици во комуникативниот пристап не се ограничени на воведување граматички целини – од учениците не се очекува да решаваат механички вежби надвор од контекст преку кои, потоа, се оценуваат учениците за нивната способност да ги разберат граматичките целини. Наставната програма е дизајнирана така што вклучува комуникативни задачи. Иако часот може да започне на ист начин како и часовите базирани на традиционалниот пристап и со презентација на граматички целини и примери, проследени со механички вежби, на часовите подготвени по принципот на комуникативниот пристап, следуваат автентични активности што им овозможуваат на учениците да ја употребат граматичката структура во ситуации преземени од секојдневниот говор. Комуникативните задачи се важни бидејќи, според Декејзер (DeKeyser 1998), тие им овозможуваат на учениците да ја вежбаат целната граматичка структура во „реални услови“. Пример за вакви активности се игри, игри по улоги и активности за дискусија. Игрите претставуваат одличен метод за вежбање на граматичките целини во комуникативен

контекст, затоа што им даваат на учениците можност да вежбаат и да ги развијат јазичните вештини на пријатен начин и со ниско ниво на афективен филтер.

Мајчиниот јазик на учениците речиси и нема улога. Се употребува само кога ученикот не успеал да ја разбере вежбата или домашната задача. Од друга страна пак, големо внимание им се посветува на чувствата на учениците. Приврзаниците на комуникативниот пристап (William, Widdowsom, Celia-Murcia и др.) тврдат дека мотивацијата е клучна за напредокот на учениците. Тие тврдат дека мотивацијата е поттикната од позитивната атмосфера, чувството на припадност, како и од позитивните чувства на учениците (Larsen-Freeman 1987). Според Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman 1987), учениците што постигнуваат најголем успех во усвојувањето на странскиот јазик се тие што се најмотивирани, слободни и тие што чувствуваат дека јазикот го учат за остварување на понатамошна цел во животот и учат во позитивна училишна атмосфера (Klein 1986).

Приврзаниците на комуникативниот пристап веруваат дека мотивацијата на учениците ќе се подобри доколку се работи на нивните комуникативни вештини. Под ова се подразбира вежбање на одредена јазична функција во социјален контекст, а не само акумулирање на вокабуларот и граматичката структура. При интеракција со наставникот и останатите ученици, ученикот го користи јазикот со комуникативна цел. За овој метод е карактеристична „размената на информации“ (information gaps), односно ситуации во кои говорителот знае нешто што слушателот не го знае. Говорителот треба да ја избере точната форма при пренесувањето на информацијата при што добива повратна информација што разбрал слушателот. По добивањето на повратната информација, говорителот може да го измени исказот доколку е потребно. Со други зборови, ученикот учи како да комуницира низ вежби за комуникација (Winitz 1981). Притоа, усвојувањето на јазикот се смета за природен процес, кој, кај секој ученик, се одвива со различно темпо. На почетокот, од ученикот се очекува да конструира нецелосни и делумно оформени јазични структури. Со комуникативни вежби се очекува меѓујазикот (interlanguage) да се приближи до нивото на јазикот што го поседува говорителот на мајчиниот јазик. Се верува дека овој процес е поуспешен доколку ученикот е активен учесник во размената на информации за разлика од

вежбите со цел повторување на тоа што го кажал наставникот. Најчесто, граматиката се усвојува индуктивно и со одбегнување на експлицитни вежби (Larsen-Freeman 1987).

2.13. Поучување на граматиката со акцент на обработката на инпутот

Керол (Carroll 2001) го дефинира инпутот како необработени јазични податоци што учениците ги слушаат или читаат, а вклучуваат специфична комуникативна намера. Според Керол (Carroll 2001), постои разлика меѓу инпутот и интејкот (intake). Имено, инпутот е всушност тоа што е достапно за ученикот (во пишана или говорна форма), додека пак интејкот се однесува на тоа што е усвоено од ученикот и станува дел од неговиот меѓујазик.

Таканаречениот процес на „обработка на инпутот“ им помага на учениците да го претворат инпутот на кој се изложени во големи количества во интејк. Со други зборови, според Ванпатен (VanPatten 1993), целта на овој пристап е да го насочи вниманието на одредени граматички структури за да го поттикне формирањето на таканаречените врски меѓу формата и значењето, што ќе резултира во подобар интејк. ВанПатен и Кадјерно (VanPatten, Cadierno 1993) го илустрираат процесот на „обработка на инпутот“ како линеарна рамка што се состои од три процеса; првата компонента е инпутот. За да се претвори инпутот во интејк (втората компонента), неопходено е да се активира процесот на „обработка на инпутот“. При вториот процес, инпутот и интејкот водат до „системот на развој“, кој е неопходен за да се активира оутпутот преку повторување и контрола на јазичните структури (види графикон 1).

Графикон 1 (VanPatten 1993: 436)

Инпут -----> Интејк -----> Систем на развој -----> Оутпут

1. Обработка на инпутот; 2. Реструктурирање и сместување; 3. Контрола, пристап и повлекување

Фигура 1: (VanPatten 1993: 436) Модел на обработка на инпутот

Ванпатен (VanPatten 1993) тврди дека процесот „обработка на инпутот“ се состои од три главни компоненти: објаснување на односот на дадена форма со нејзиното значење, информации за процесот „обработка на инпутот“ и вежби со структуриран инпут. Според првата компонента, на учениците треба да им се обезбеди повеќе од доволно количество на инпут за да можат да ја создадат врската меѓу формата и значењето. Во текот на втората компонента, на учениците им се појаснуваат стратегиите што го спречуваат усвојувањето на јазикот. Според Ванпатен (VanPatten 1993), учениците треба да разберат зошто самите ученици имаат тенденција да користат погрешни и несоодветни пристапи при обработката на дадените структури. За време на третата компонента, учениците треба да се концентрираат на јазичната форма и да се обидат да го разберат значењето што го носи таа форма со себе. Еден тип на овој вид структуриран инпут се задачите како бинарни опции, подредување, рангирање, избор на алтернативи, анализирање на податоците добиени од анкети и давање информации. Ванпатен (VanPatten 1993) тврди дека овој тип задачи не го форсираат ученикот да го употребува јазикот пред да се почувствува подготвен за тој процес. Структурираниот инпут се засновува на илустријата на проблемите што се појавуваат при усвојувањето на странскиот јазик. Со други зборови, структурираниот инпут е неопходен затоа што учениците го усвојуваат значењето на формата преку процесот на „обработка на инпутот“ во контролирани задачи со цел овој тип на обработка на инпутот поуспешно да се воспостави во поприродни и неконтролирани ситуации.

Пристапот базиран на инпутот е пристап во кој од основно значење е преплавувањето со инпут на којшто е изложен ученикот. Поимот „обработка на инпутот“ се однесува на фактот дека учениците се изложени на големо количество инпут што содржи лингвистички и граматички структури. Кога учениците го обработуваат инпутот примен на странскиот јазик, тие располагаат со лимитирани јазични ресурси со кои се осигуруваат дека формираат точни лингвистички значења. На пример, кога учениците ќе ја слушнат реченицата „зборував со мојот шеф“ (I talked to my boss) и кога ќе разберат дека глаголот „зборував“ (talked) искажува минато дејство, учениците воспоставуваат врска меѓу значењето и функцијата.

Според Ванпатен (VanPatten 2015), постојат два вида обработка на инпутот; според првиот, односно според принципот „првенство на значењето“ (primacy of meaning principle), учениците прво го обработуваат значењето, а потоа граматичката и лингвистичката структура на одредена форма. Овој принцип резултира со природни врски меѓу формите од инпутот и нивните значења. Според принципот „прва именка“ (first noun principle), учениците имаат тенденција да ја интерпретираат првата именка или заменка како подмет или вршител на дејството. Овој тип обработка на инпутот може да ги залаже учениците погрешно да ги перципираат речениците во кои првиот елемент не е подмет или вршител на дејството (на пр., пасивни конструкции итн.).

Според Бенати (Benati 2017), емпириските истражувања покажале дека овој пристап (се однесува на двата принципа: „првенство на значењето“ и „прва именка“) е далеку попедагошки во споредба со традиционалната настава. Со овој тип настава, учениците со најразлични мајчини јазици се стекнуваат со способност да интерпретираат и да создаваат граматички структури, како и фрази, и пројавуваат активност за анализа на дискурсот на странскиот јазик. Освен тоа, учениците се стекнуваат со способност да го имплементираат овој тип на процесирање на инпутот и создавање на јазични целини на сосема нови структури (со слична проблематика) без претходно да добијат инструкции.

Доволната количина на инпут всушност им помага на учениците да ги активираат стратегиите и механизмите за поврзување на значењето со јазичните структури. Овој процес е овозможен само доколку инпутот е претставен во разбирлива форма. Од друга страна, преплавувањето на учениците со инпут што е неразбирлив може да доведе до усвојување на погрешни граматички структури. Со други зборови, доволната количина на разбирливиот инпут им овозможува на учениците да го поврзат значењето со јазичната структура. Под доволна количина на инпут се подразбираат текстови и јазични информации што ученикот би ги сретнал во секојдневниот говор, а тоа не се однесува на упатствата како да се користат јазичните структури (Benati 2017).

3. Улогата на когницијата на наставниците во процесот на поучувањето граматика

Наставниците се активни учесници во процесот на поучување затоа што самиот процес на поучување опфаќа донесување одлуки што се базираат врз сеопфатни лични и практично ориентирани мрежи од знаење, размислување и ставови (во понатамошниот текст *когниција*). Борг (Borg 1999) ја опишува *когницијата* на наставникот како збир од лични сфаќања за поучувањето, учењето и наставата, кои влијаат врз изборот на наставен приод. Когницијата на наставниците е синоним за компоненти на знаење, верување, идеи, претстави и интуиција. Борг (Borg 2003a) ја дефинира когницијата на наставникот како неопходна когнитивна димензија на предавањето, која подразбира што мислат наставниците, во што веруваат и кој е начинот на кој размислуваат. Со цел да се навлезе во сржта на поучувањето, неопходно е да се разбере како се поттикнати дејствијата на наставниците од нивната когниција. Наставниците имаат специфична релација со разбирањето на тоа знаење бидејќи тие се првата алка меѓу ученикот и знаењето. Поточно, начинот на разбирањето на наставникот го насочува ученикот кон податокот што е основно, а што периферно во самото знаење. Тоа значи дека наставникот мора да има повеќестрани пристапи и погледи кон разбирањето на знаењето, кои би ги приспособил на неадекватноста на материјалот и алтернативните објаснувања на дадени концепти или принципи (Verloop, Van, Meijer 2001). Со други зборови, неопходно е да се разбере како когницијата на наставниците влијае врз изборот на наставните приоди.

Иако влијанието на когницијата на наставниците врз изборот на приод за поучување граматика е досега неистражено во Република Северна Македонија, постојат значајни автори од светски рамки што ја истражувале оваа проблематика. Истражувања што придонеле најмногу во оваа област се тие на Шулман (Shulman 1987), Нишимуро и Борг (Nishimuro, Borg 2013) и Борг (Borg 1998a; 1998b; 2001; 2003b).

3.1. Преглед на досегашните истражувања од областа на когницијата

Борг (Borg 2001; 2003a; 2003b) тврди дека на одлуката дали и како да се предава граматика влијаат когницијата на наставникот, начинот на поучување, реакцијата на студентите и самиот наставник. Во едно истражување, испитаникот наставник во разговор прикажал високо ниво на свесност за улогата на граматиката во изучувањето на странскиот јазик, но тој наставник сепак избегнувал поучување на граматички единици во текот на

часовите. Во подоцнежниот разговор, додал дека не верува дека граматиката има клучна улога за усвојување на странскиот јазик. Во друго истражување, наставникот, кој во прашалникот го објаснил својот пристап кон дадената тематска единица, потврдил дека не смета дека граматиката има централна улога при учењето на јазикот. Тој верувал дека учениците ги изучуваат граматичките единици преку слушање, имитирање и формирање на јазични целини. Но, во набљудувањето на училишниот час, евидентна била употребата на граматичките единици. Во дискусијата за часот, наставникот објаснил дека предавал граматика за да ги исполни очекувањата на неговите студенти. Според ова истражување, верувањето на наставникот за улогата на граматиката, како и ставот дека учениците очекуваат да се изучува граматика имале клучна улога во одлуката тој да се посвети на поучување на граматиката на експлицитен начин или пак да го прескокне тоа.

Поврзаноста на когницијата на наставникот со поучувањето ја потврдува и Шулман (Shulman 1986; 1987) во своето истражување каде што опишува пример на наставник компетентен во областа на литературата. При набљудување на еден час по литература во основно училиште, испитаникот покажува одлично познавање на материјата, желба да им помогне на учениците, вештина за поттикнување прашања од учениците, умешност во способноста за самооткривање на одговорот на прашањата од учениците, интерактивна настава и успешно предавање на идејата на учениците. При набљудување на овој час, забележана е ориентираност кон потребите на ученикот, а часот се базира врз дискусија и интеракција. Но, при набљудување на испитаникот на час на кој се предава граматика, испитаникот е опишан како сосема друг наставник. На овој час е забележано отсуство на контакт со очите, избегнување на одговори на поставени прашања, бегло поминување низ материјата, доминација на наставникот и монолог наместо интеракција. Сето ова Шулман (Shulman 1987) го припишува на недостигот на сигурност во знаењето од областа на граматиката, што се потврдило и преку разговор со самиот испитаник. Флексибилните и интерактивните техники не биле применети поради недоволното владеење со материјата. Се доаѓа до заклучок дека факторите како самоанализа, самосвесност и познавање на материјалот се клучни при изборот на методот на поучување.

Во врска со тоа дали граматиката најдобро се изучува одделно или интегрирана со други јазични вештини, Борг и Барнс (Borg, Burns 2008: 466) објавиле дека 84 % од

анализираниот примерок од 176 наставници не се согласуваат дека „граматиката треба да се учи одделно“ од другите вештини. Ова истражување, исто така, покажало дека пристапот кон граматиката е обликуван од интеракцијата на ставовите на наставниците, изучувањето на јазикот, нивните ставови кон потребите и желбите на нивните ученици и контекстуални фактори, времетраењето на часот и сл. (Farrell, Lim 2005). Меѓусебната поврзаност на овие фактори се одразува на тоа како треба да се поучува граматиката (Basturkmen, Loewen, Ellis 2004).

Нишимуро и Борг (Nishimuro, Borg 2013) спровеле истражување во Јапонија со тројца наставници на англиски јазик во средните училишта. Истражувањето се состоело од три дела: прашалници што им биле поделени на наставниците пред набљудувањето на часот, опсервација на часот и интервју по завршувањето на поучувањето. Во првата фаза, учесниците изнеле податоци за своето претходно образование, го појасниле искуството што го имале како ученици и наставници по англиски јазик, самоперцепцијата на нивното познавање на англискиот јазик и знаењето граматика, училишната култура и нивните општи гледишта за поучувањето и наставата по граматика. По набљудувањето на часовите, тројцата наставници учесници биле замолени да ги искоментираат аспектите на нивното поучување. Од нив било побарано да го вербализираат нивното размислување, односно одговарале на прашања во кои ги разјаснувале методите и постапките за поучување на граматиката. Евидентно било експлицитното поучување граматика, како и мислењето на наставниците дека овој вид поучување е неопходен за успешно совладување на јазикот. Клучен фактор при изборот на експлицитното претставување на граматиката било и верувањето дека учениците прво треба да го научат правилото за да можат подоцна да го применат. Покрај тоа, голем удел имал и факторот искуство на наставниците, односно голем мотив за изборот на овој пристап бил начинот на кој граматиката им била презентирана на самите наставници кога тие биле ученици (Schulz 2001).

Џонсон (Johnson 1996) и Нумрих (Numrich 1996) од своите истражувања заклучиле дека материјалите, задачите и организацијата на наставата кај најголем дел од испитаниците наставници зависеле од искуството што тие го имале како ученици. Џонсон (Johnson 1996) тврди дека наставниците стажанти го базирале своето поучување на искуството што го имале додека го учеле англискиот јазик. Таа верува дека ова искуство не се лимитира само

на периодот на стражирање туку се провлекува и во понатамошната пракса. До слични сознанија дошла и Нумрих (Numrich 1996), која во своето истражување забележала дека најголем дел од испитаниците го имплементирале изучувањето на културата на странската земја поради тоа што тој елемент им бил интересен во текот на нивното изучување на странскиот јазик. Од друга страна, поради негативното искуство, испитаниците покажале тенденција да го прескокнуваат и исфрлуваат експлицитното поправање на грешки.

Шулц (Schulz 1996; 2001) го истражувал мислењето на наставниците за поучувањето граматика и очекувањето на учениците за начинот на презентирање на граматиката. Според истражувањето, најголем број од учениците во средните училишта очекувале нивните граматички грешки да бидат коригирани во текот на зборувањето. Помалку од половина од наставниците го делеле истото мислење со своите ученици. Имено, 90 % од учениците се изјасниле дека очекуваат да бидат коригирани додека зборуваат. Само 42 % од наставниците се согласиле со ова тврдење. Со својата статија Шулц (Schulz 2001) прикажал дека 80 % од учениците сметаат дека формалното експлицитно поучување е клучно во изучувањето на јазикот. Само 62 % од наставниците го делеле истото мислење. Покрај тоа, било докажано дека, иако 76 % од учениците сакале граматика, само 30 % од наставниците биле свесни за тоа. Заклучокот бил дека оваа дискрепанција меѓу ставовите на наставниците и очекувањата на учениците ја намалила ефикасноста на поучувањето граматика.

Брумфит, Мичел и Хупер (Brumfit, Mitchell, Hooper 1996) ја истражувале улогата на образованието при поучувањето граматика кај странски наставници и наставници чиј мајчин јазик бил англискиот јазик. Според истражувањето, наставниците што не се родени говорители верувале дека јазикот се базира на граматичкиот систем клучен за изучувањето на јазикот. Истото верување се рефлектирало во праксата на 23 од 30 странски испитаници. Наставниците чиј мајчин јазик бил англискиот го усвојувале пристапот базиран на контекст каде што ретко било застапено поучување на граматиката како систем од експлицитни правила. Заклучокот бил дека, и покрај големиот број истражувања за ефикасноста на поучувањето граматика, наставниците што не се родени говорители го игнорирале фактот дека експлицитното поучување не ја подобрува ефикасноста на поучувањето (Jean, Simard 2011; Schulz 1996).

4. Имплицитни и експлицитни пристапи кај поучувањето граматика

4.1. Теоретски основи на експлицитните и имплицитните пристапи

Од 70-тите години на минатиот век, погледот кон четирите јазични вештини (читање, слушање, зборување и пишување) се менува, при што тие не се сметаат за пасивни способности, туку, напротив, се верува дека, во процесот на слушање и читање, ученикот активно го прима инпутот и врз основа на тоа ги создава информациите. Имено, учениците не го разбираат секој збор и секоја фраза, туку создаваат мислење базирано на тоа што успеваат да го примат. Кога информацијата е погрешно пренесена, слушателот се концентрира на формата и бара појаснување. Со поделбата на активни и пасивни слушатели, се појавува и разликата во начинот на поучувањето – експлицитно и имплицитно поучување, поточно поучување преку презентирање правила и поучување преку автентични примери (Larsen-Freeman 1987; Winitz 1981).

Со други зборови, со појавата на современите пристапи кон поучувањето на странските јазици, актуелно е и сознанието дека тоа што слушателот умее да зборува и слуша не значи дека ја разбира комуникативната цел или дека успешно ја пренесува пораката. Современите лингвисти се согласуваат дека одговарањето на прашања на даден текст или неговото прераскажување не значи и разбирање на смислата, како што и пишувањето на одреден текст не значи успешно пренесување на пораката. Во двата случаи наставникот го оценува крајниот продукт, но не и процесот што довел до тој продукт. Лингвистите дошле до сознание дека читањето не се сведува на декодирање на пишаниот збор, туку дека комуникативната идеја е пренесена преку интеракција на читателот со текстот (Widdowson 1979). Читателот ја создава идејата од текстот преку интеракција на основното знаење што го поседува читателот и тоа што е претставено во текстот. Во текот на овој процес, основното знаење и шемите на знаење (schemata) кај читателот се поврзуваат со темата на текстот. Потоа, одговорноста на наставникот е да работи на развојот и активирањето на соодветната шема во процесот на читање (Carrell 1985). „Шема“ се

нарекува менталната структура што произлегува од сите конкретни искуства што поединецот ги има (Nuttall 1982: 7). Теоријата за постоењето на „шемата“ (schema) за првпат била предложена од психологот Бартлет (Bartlett 1932), кој забележал дека, кога луѓето биле замолени да ја повторат претходно слушнатата приказна, често ја надополнувале со детали што не биле вклучени во оригиналот. Надополнувањето на деталите било поврзано со она што тие веќе го знаеле и се засновувало на нивната културна припадност и предзнаење. Постоењето на „шемата“ го потврдила ставот дека јазикот не се усвојува со меморирање на фрази и формирање на „навики“. Ова тврдење го потврдуваат и Тејлор (Taylor 1981) и Замел (Zamel 1982), кои со долгогодишно истражување на процесот на усвојување на странскиот јазик утврдиле дека процесот на учење на странскиот јазик не е линеарен процес. Ученикот прифаќа одреден инпут, па застанува, прима друг инпут, па се враќа наназад да го утврди и ревидира првопримениот инпут.

Со овие сознанија, ученикот од пасивен слушател ја добил улогата на активен учесник во наставата. Лингвистите препорачуваат давање на доволен инпут на странскиот јазик и одбегнување на атмосфера во која ученикот е приморан да го користи јазикот. Притоа, доколку атмосферата дозволува, наставникот треба да го сведе своето зборување на минимум, а акцентот да биде на ученикот. Во наставата се препорачува користење на вежби што ја поттикнуваат комуникативната способност на учениците и одбегнување на граматички вежби надвор од контекст и вежби на повторување. Притоа, грешките на учениците не треба веднаш да се коригираат, туку да се сфатат како природен елемент на усвојувањето на јазикот (Ellis 1994).

4.2. Имплицитни и експлицитни пристапи во наставата

Паралелно со зголемувањето на доминацијата на ученикот во училиницата, се појавува и разлика во процесот на усвојувањето на граматиката. Според Елис (Ellis 1994: 243), сите истражувачи ја препознаваат потребата од големо количество на инпут во процесот на усвојување на граматиката како важен дел од странскиот јазик. Во овој процес значајна е поделбата на „имплицитно“ и „експлицитно“ поучување. Поделбата на

„имплицитни“ и „експлицитни“ пристапи може да се претстави преку многу аспекти на усвојувањето на странскиот јазик, вклучувајќи ги знаењето, поучувањето и учењето.

Првата разлика е поврзана со учењето и усвојувањето на странскиот јазик. Учењето вклучува свесна намера за учење на одреден материјал, при што резултатот е експлицитно знаење. Од друга страна, усвојувањето се реализира како спореден продукт на разбирање на инпутот, при што резултатот е имплицитно знаење. Според „мониторинг-теоријата“, наученото или експлицитно знаење има ограничена употреба, додека усвоеното или имплицитно знаење е извор на спонтанa комуникација (VanPatten, Williams 2015).

Елис (Ellis 1994) ја потврдува разликата меѓу имплицитно и експлицитно учење. Тој тврди дека некогаш усвојувањето се случува на експлицитен начин. На пример, за да се меморира францускиот пример *étoile* (свезда), се вложува свесен напор за да се запомни значењето на зборот, точниот правопис и правоговор, родот, граматичката функција, идиомите со кои се користи овој збор итн.. Со други зборови, експлицитното граматичко знаење или металингвистичкото знаење е декларативната способност да се именуваат и опишуваат граматичките карактеристики (Roehr 2006). Пример за тоа е едно истражување во кое учениците умеат да го идентификуваат и именуваат простото сегашно време на англискиот јазик (Liviero 2017).

Од друга страна, одредени јазични структури се усвојуваат несвесно/имплицитно. При имплицитното учење, јазичните структури се усвојуваат и се вклопуваат во меѓујазикот на ученикот без тој/таа да вложи свесен напор да ги меморира структурите. „Имплицитното граматичко знаење често не може да стане свесно знаење“ (Roehr 2006: 179). Имплицитното граматичко знаење им помага на учениците сами да се коригираат, како и да ја надминат потребата од меморирање на граматички правила. На пример, во италијанскиот јазик именките од машки род имаат тенденција да завршуваат на -о. Учениците на тој начин претпоставуваат дека „мапо“ (рака) е именка од машки род и избираат соодветна форма на придавката од машки род „caldo“ (топол) наместо „calda“. Имплицитното граматичко знаење може да ги наведе учениците да конструираат точни јазични структури и покрај тоа што не можат да објаснат како го направиле тоа (Green, Hecht 1992).

Ребер (Reber 1976), еден од пионерите на имплицитното поучување, го опишува имплицитното поучување како поучување во кое недостасува свесност за структурата што се усвојува. Тој го дефинира имплицитното учење како „примитивен процес на разбирање на структурата додека фокусот е на фреквентни знаци“, наспроти „поексплицитен процес во кој се ангажирани разни мнемотехники, хеуристики и стратегии за да се поттикне репрезентативниот систем“ (Reber 1976: 93). Хејс и Бродбент (Hayes, Broadbent 1988: 251) даваат малку попрецизна дефиниција во која имплицитното учење е „неселективната и пасивна агрегација на информации за појавата на настаните и карактеристиките во околината“. Субјектите во експериментите за имплицитно учење, иако имаат намера нешто да научат, можат да научат нешто поинакво од она што имаат замислено да го усвојат (на пример, нешто поапстрактно од површинската структура на дразбите што тие се обидуваат да ги усвојат). Автономноста на усвојувањето (усвојување без водење од страна на наставникот) што се постигнува при имплицитното усвојување се смета за резултат на процесот на учење, а не за карактеристика на самиот процес на учење. Од основно значење е да се разликува имплицитното учење од следните два концепта – индуктивно учење и имплицитна меморија/учење – кои често се мешаат во полето на усвојувањето на странските јазици. Поимот индуктивно учење (дефинирано како учење од конкретно до општо, односно од примери до правила) и поимот имплицитно учење (несвесно учење) се сметаат за два различни концепти. Според теориите за традиционалното поучување, учењето се опишува како дедуктивно и експлицитно. Но кога учениците се мотивираат да дојдат до правилата преку проучување на примери во даден текст, учењето се дефинира како индуктивно и експлицитно. Учењето се дефинира како индуктивно и имплицитно кога децата ќе стекнат лингвистичка компетентност на нивниот мајчин јазик без притоа да размислуваат за структурата на речениците. Комбинацијата од дедуктивно и имплицитно усвојување најпрецизно може да се опише преку параметрите на универзалната граматика. Поточно, учениците поминуваат низ процес во кој придобиваат голем број карактеристики типични за параметрите на одреден јазик, но во овој процес учениците не се свесни за тоа (Buchner, Wippich 1998).

Емпириските истражувања во областа на имплицитното поучување главно се делат на три подрачја: вештачки граматика, секвенциско учење и контрола на комплексни системи. Истражувањата докажале дека учениците можат да усвојат комплексни

лингвистички структури и успешно да ги користат без да бидат свесни за точната природа на тоа знаење. Во експериментите во подрачјето на вештачките граматика, учениците се изложуваат на збир од букви (или еквивалентна серија на симболи) генерирани од збир на правила. Иако на учениците не им се презентирани правилата, тие сепак постигнуваат далеку подобри резултати од првичната хипотеза за класифицирањето на новите примери во групи што соодветствуваат и не соодветствуваат на дадена структура (Reber 1976; Reber et al. 1980). Резултатите од секвенциското учење потврдиле дека субјектите изложени на низа светлосни блесови што се појавуваат на различни локации или на долги низи симболи според точно определен распоред стануваат толку осетливи на овие шеми што самите можат да ги предвидат идните секвенци (Cleeremans, Jiménez 1998; Cleeremans, McClelland 1991; Cohen, Ivry, Keele 1990; Curran, Keele 1993; Jiménez, Méndez 1999). Според поделбата „контрола на комплексни системи“, субјектите учат како да раководаат со системот за продукција преку контрола на влезните варијабли. На пример, субјектите можат да научат како да го контролираат производството на шеќер, и тоа со контрола на количината на необработените продукти што се користат во процесот, а притоа да не се свесни за комплексната формула што се употребува за производство на шеќер (Berry, Broadbent, 1984; Dienes, Fahey 1995). Сите овие истражувања потврдиле дека учесниците ги усвојуваат комплексните структури иако не се свесни за процесите за усвојување на овие структури. Ребер (Reber 1976; 1989; 1993) тврди дека учениците го усвојуваат знаењето за странскиот јазик на имплицитен начин, односно учениците можат да го усвојат јазикот иако во наставниот пристап не се презентирани правила ниту инструкции за фокусирање на одредена форма. Овој наставен пристап се дефинира како имплицитен.

За разлика од имплицитниот, експлицитниот наставен пристап се состои од објаснување на граматичките правила (дедукција) или очекување од учениците сами да создадат правила врз основа на дадени примери (индукција) (Norris, Ortega 2000: 437). Експлицитното знаење е опишано како „знаење за странскиот јазик“ што се состои од комбинација на анализирано знаење, т.е. „знаење за наставките и структурите на странскиот јазик за кои учениците се свесни“, и метајазик, односно „свесно создадениот јазик што се користи за опишување на јазикот“ (Han, Ellis 1998: 5). Учениците се генерално свесни за нивното експлицитно знаење, но за пристапот до ова знаење е потребен напор, што го прави експлицитното знаење најсоодветено за употреба во таканаречените „задачи што

овозможуваат внимателно планирање и следење“ (Han, Ellis 1998: 5). Експлицитното знаење е знаењето за кое ученикот е свесен, се фокусира на формата и е достапно само во ситуации во кои има притисок (Ellis 2009). Експлицитното знаење е резултат на експлицитно поучување, кое е секогаш претходно планирано. Главниот фокус на наставата е презентирање на формите надвор од контекст, металингвистичка терминологија (на пример, појаснување на правилата) и контролирано вежбање на целната форма (Ellis 2006c).

Според горенаведеното, може да се заклучи дека имплицитното и експлицитното поучување се во принцип независни концепти. Иако имплицитно стекнатото знаење има тенденција да остане имплицитно, а експлицитно стекнатото знаење има тенденција да остане експлицитно, сепак постои дебата дали експлицитно наученото знаење може да стане имплицитно, односно дали учениците можат да почнат да употребуваат одредена структура без да бидат свесни за тој процес. Исто така, се поставува прашањето дали учениците можат да станат свесни за структурата стекната преку имплицитно усвојување; на пример, во обиди да се појасни одредена структура или таа свесно да се примени во нов контекст или во обид структурата да му се појасни вербално на некој друг (Buchner, Wippich 1998).

4.3. Теорија на „поврзаност“ на имплицитното и експлицитното знаење

4.3.1. Теорија на „неповрзаност“

Долги години постои дебата за степенот на поврзаност на имплицитното и експлицитното знаење, со акцент на прашањето дали експлицитното знаење на странскиот јазик го поттикнува развојот на имплицитното знаење (Han, Ellis 1998: 1). На пример, Крашен (Krashen 1982) тврди дека експлицитното познавање на јазикот (чија единствена цел е мониторирање на наставата) и имплицитното знаење што се стекнува се два посебни система. Според Крашен (Krashen 1982), не постои никаква поврзаност помеѓу овие две

форми, при што преодот од експлицитно во имплицитно знаење е невозможен. Ова гледиште се нарекува гледиште на „неповрзаност“. Крашен (Krashen 1982) и Шварц (Schwartz 1998) сметаат дека единствен вид информации што може да се искористат за усвојување на странскиот јазик се оние што се примени по природниот начин на усвојување на јазикот, наречени „позитивни докази“ или „разбирлив инпут“. Со други зборови, за успешно усвојување на странскиот јазик, потребно е големо количество на „разбирлив инпут“. Според гледиштето на Крашен за големото количество на „разбирлив инпут“, поправањето на грешките на учениците нема ефект врз стекнатото лингвистичко знаење на ученикот или на индивидуално формираниот меѓујазик. Крашен (Krashen 1988: 1–3) тврди дека не постои врска помеѓу наученото знаење, кое е резултат на свесното учење, и усвоеното знаење, кое произлегува од изложеноста на учениците на разбирлив инпут.

4.3.2. Теорија на „силна поврзаност“

Меѓутоа, постојат и истражувачи, како Шарвуд-Смит (Sharwood-Smith 1981) и Декејзер (DeKeyser 1998), што се залагаат за „силна поврзаност“, тврдејќи дека постои поврзаност помеѓу двата вида знаење, што овозможува експлицитното знаење преку повторување на јазичните структури да премине во имплицитно, што пак овозможува природна употреба на странскиот јазик.

4.3.3. Теорија на „слаба поврзаност“

Малку поразлично, Елис (Ellis 2006c: 97), на пример, го претставува експлицитното знаење како катализатор што ги прави учениците свесни за структурите при развојот на имплицитното знаење. Доколку структурите од странскиот јазик се вклучени во поучувањето како дел од таканаречените вежби во контекст, но во доволно силна форма за понатамошна обработка, учениците ќе ги забележат и на крајот ќе ги усвојат структурите на странскиот јазик. Елис ова го нарекува „слаба поврзаност“. Оваа претпоставка е поддржана од истражувачи како што е Вајт (White 1989), која укажува дека, иако најголем дел од странскиот јазик може да се научи врз основа на т.н. изложеност на позитивни докази

(односно информации за тоа што е дозволено во јазичната граматика), учениците имаат потреба од негативни докази (односно информации за тоа што не е дозволено), особено во ситуации кога нивниот меѓујазик содржи правила што се поопшти од правилата на странскиот јазик (White 1989: 50). Вајт тврди дека параметрите и принципите на универзалната граматика што се поврзани со странскиот јазик се дефинирани според граматиката на мајчиниот јазик, а за да ги променат учениците овие поставки, потребни се негативни докази, односно доказ дека одредена форма или структура не е соодветна за странскиот јазик. Шарвуд-Смит (Sharwood-Smith 1981) тврди дека, за да се усвои јазикот, учениците мора свесно да ги забележат формите и значењата на формите добиени со инпутот. Тој додава дека нагласувањето на формите во инпутот ја зголемува веројатноста овие форми да бидат забележани и последователно искористени. Исто така, хипотезата за интеракција на Лонг (Doughty, Long, Doughty 2003) покажува дека наставата помага во учењето, но само ако се совпадне со природниот процес на усвојување на јазикот (Ellis 2008). Некои структури најдобро се учат ако наставата се совпаѓа со следната фаза на развој на меѓујазикот на ученикот. Прекините во комуникацијата им овозможуваат на учениците да се фокусираат на значењето, што всушност и посочува на проблематичните форми. Ова им помага на учениците да ја забележат разликата помеѓу инпутот и нивниот сопствен меѓујазик и ги мотивира да ги реструктурираат неточните форми што првично придонеле за прекин во комуникацијата (Ellis 2006c). Овој доказ е во спротивност со тврдењето на Крашен дека учениците го усвојуваат јазикот на несвесен начин.

4.4. Теоријата на поврзаноста и фокусот на формата

Според Далили (Dalili 2011: 2118), поделбата на „силна поврзаност“, „слаба поврзаност“ и „неповрзаност“ соодветно ги класифицира пристапите во училишта на „фокус на формата“ (првите две) и „фокус на значењето“. Со пристапот „фокус на значењето“ учениците се изложуваат на богат инпут и употреба на странскиот јазик во контекст. Имено, овој пристап е наменет за несвесно стекнување на странскиот јазик (Norris, Ortega 2001: 160). Пристапот „фокус на значењето“ е застапен во современите поучувања на англискиот јазик, преку методите на природниот пристап, програми за

претпоучување (immersion programmes), како и преку поучување базирано на содржината (Ellis 1994: 571).

Терминот „фокус на формата“ се однесува на планираните наставни активности што имаат цел да ги поттикнат учениците да обрнат внимание на лингвистичките форми на инпутот. Под овој општ поим спаѓаат „фокусирањето на формата“, „корекцијата на грешките“ и „преговарањето за формата“. Овој пристап се јавува кога делови од граматиката се изучуваат како посебни единици. Со други зборови, овој пристап се идентификува со традиционалниот приод кон поучувањето граматика и се базира на механички вежби. Во овој пристап, јазикот се третира како предмет што треба да се научи, а поучувањето на странскиот јазик за активност што треба да се практикува по систематски редослед. Покрај тоа, учениците се сметаат само за ученици, а не за корисници на јазикот (Ellis 2006c: 14).

4.5. Експлицитно/имплицитно поучување од аспект на критичниот период

Дебатата за експлицитно/имплицитно учење е разгледувана и од Блеј-Вроман (Bley-Vroman 1988), кој поделбата за успешен тип на учење ја базира на разликата во години помеѓу учениците. Блеј-Вроман (Bley-Vroman 1988), еден од поддржувачите на хипотезата дека децата и возрасните употребуваат различни механизми за усвојување на странскиот јазик, ја појаснува оваа хипотеза во својата хипотеза на фундаментални разлики (Fundamental Difference Hypothesis). Според него, децата ја употребуваат УГ (универзалната граматика) и специфичните механизми за усвојување на јазикот, додека возрасните се придржуваат кон мајчиниот јазик и системите за решавање на проблеми. Детската употреба на УГ и специфичните механизми за усвојување на јазикот се случуваат несвесно, додека возрасните ги употребуваат аналитичките способности за да анализираат барем дел од структурите на странскиот јазик во споредба со мајчиниот јазик. Тоа укажува дека возрасните и децата се разликуваат во аналитичките способности. Блеј-Вроман (Bley-Vroman 1988) тврди дека постојат голем број студии што ја потврдиле корелацијата помеѓу

аналитичките способности кај возрастните и учењето на странскиот јазик. Кај децата, пак, нивото на оваа корелација е значително пониско. Харли и Харт (Harley, Hart 1997) покажале дека аналитичката способност не била клучна предиспозиција за успешно усвојување на странскиот јазик кај учениците од прво одделение. Но, од друга страна, аналитичката способност била една од клучните предиспозиции за успешно усвојување на странскиот јазик кај ученици во високите одделенија. Исто така и Декејзер (DeKeyser 2000) посочил дека аналитичката способност има клучна улога кај постарите, но не и кај помалите ученици. Овие разлики се совпаѓаат со хипотезата дека возрастните учат експлицитно, додека децата учат имплицитно. Декејзер (DeKeyser 2000) тврди дека оваа хипотеза се надоврзува на теоријата за постоењето на критичниот период. Во периодот меѓу раното детство и пубертетот, децата постепено ја губат способноста за успешно усвојување на јазикот само со помош на имплицитни механизми. Постарите ученици ретко ја постигнуваат флуентноста во странскиот јазик како кај мајчиниот за разлика од флуентноста што ја покажуваат помладите ученици, и покрај тоа што постарите ученици честопати напредуваат побрзо од децата во почетните фази (Krashen 1988).

Додека прозорецот за учење на странскиот јазик никогаш целосно не се затвора, некои лингвисти тврдат дека постојат јазични аспекти што се повеќе погодени од возраста на ученикот од останатите (DeKeyser, Larson-Hall 2005; Ellis 2009). На пример, возрастните ученици речиси секогаш го задржуваат препознатливиот странски акцент, вклучувајќи ги и тие што прикажуваат совршена граматика. Можното објаснување зошто останува овој странски акцент е дека изговорот, или фонологијата, е подложен на критичниот период. Имено, мала е веројатноста возрастните да постигнат изговор со мајчин акцент на странскиот јазик затоа што тие ја поминале возраста за учење на нови невромускулни функции, како, на пример, изговорот. Надминувањето на критичниот период резултира со зголемена употреба на декларативната меморија за да се усвојат нови јазици, што е сосема поинаков процес од усвојувањето на мајчиниот јазик. Крашен (Krashen 1988) претпоставува дека критичниот период почнува околу петтата година. Критичниот период започнува со намалувањето на пластичност на процедуралната меморија што му оневозможува на ученикот на странскиот јазик автоматски да го зборува новоусвоениот јазик (Krashen 1988).

Ленеберг смета дека критичниот период, односно периодот од две години, па сè до почетокот на пубертетот, е периодот што се совпаѓа со латерализацијата – развојот на двете хемисфери на мозокот. Овој период, според Ленеберг, е периодот кога физички и ментално здравите деца го усвојуваат јазикот на природен и имплицитен начин. Децата што започнуваат со усвојување на јазикот во текот на таканаречениот критичен период се секогаш подобри говорители на јазикот во споредба со децата што започнуваат со усвојување на јазикот по завршувањето на критичниот период (Snow, Hoefnagel-Höhle 1978).

Постојат и други лингвисти што веруваат дека децата го усвојуваат јазикот, па и странскиот, на имплицитен начин, додека возрасните се потпираат на експлицитните стратегии за учење (Krashen 1982; DeKeyser 2000; Ullman 2001; DeKeyser, Larson-Hall 2005; Ellis 2006b 2009). Според Елис (Ellis 2006b), годините претставуваат еден од клучните фактори за разликување на имплицитното од експлицитното поучување. Имено, според Елис (Ellis 2006a), учениците што започнале да го учат странскиот јазик како деца имаат поголема веројатност да покажат високи нивоа на имплицитни знаења, додека оние што започнале како адолесценти или возрасни – особено ако се потпираат на наставата во училишта – е поверојатно да покажат високо ниво на експлицитно знаење. Оние што сметаат дека возраста може да биде клучен фактор за промена од имплицитно учење на јазик во детството на експлицитно учење на јазик во подоцнежните години го засновуваат своето мислење на биолошките процеси и когнитивните и невролошките промени; на пример, промена од обработка на јазикот од базалните ганглии во детството во темпоралните лобуси кај возрасните ученици (DeKeyser, Larson-Hall 2005), односно неизбежната промена од употребата на механизми од специфични домени за усвојување на јазикот до употреба на општите вештини за решавање на проблемите (Bley-Vroman 1988; DeKeyser 2000). Неспорно е верувањето дека возрасните имаат апстрактни когнитивни способности што ги надминуваат способностите на децата поради таканареченото когнитивно созревање, кое ги лимитира возрасните да употребуваат експлицитни стратегии при усвојувањето на странскиот јазик. Оваа тврдење се нарекува „хипотеза на созревање“ – созревањето предизвикува промена од имплицитно учење на јазик во детството до експлицитно учење по адолесценцијата. Меѓутоа, хипотезата на созревање, како и хипотезата за постоење на критичен период се воспоставени во отсуство на директни докази за имплицитните наспроти експлицитните капацитети за учење на децата во текот на

усвојувањето на странскиот јазик. Постојат многу докази дека постарите изучувачи на странските јазици имаат голем бенефит од експлицитното поучување, но не постојат истражувања што директно ја споредуваат изведбата на децата при експлицитно и имплицитно усвојување (Burgess, Etherington 2002).

Покрај тоа, претпоставката дека претпоставената промена од имплицитно на експлицитно учење е предизвикана од когнитивното созревање го игнорира фактот дека децата и младите адолесценти обично се соочуваат со многу различни средини за учење. Постарите ученици се изложени на помалку инпут и поексплицитно поучување од помладите ученици (Burgess, Etherington 2002). На средношколците експлицитно им се претставени правилата и сите грешки се коригираат, додека децата го усвојуваат целиот јазик преку активности како што се песнички и приказни. Со тоа може да се заклучи дека експлицитното поучување им помага на постарите ученици да го научат јазикот не затоа што тие се потпираат на експлицитното знаење, туку затоа што поучувањето на кое тие се навикнати е експлицитно. Ова се нарекува „хипотеза на поучување“ – различното поучување го менува учењето од имплицитно усвојување кај децата во експлицитно учење кај возразните (Burgess, Etherington 2002).

4.6. Истражувања во областа на имплицитното и експлицитното поучување

4.6.1. Истражувања што укажуваат на позитивното влијание на експлицитното поучување

Според литературата, постојат само мал број истражувања што директно ги споредуваат имплицитното и експлицитното учење и ги докажуваат или ги побиваат горенаведените теории. Во едно од своите истражувања, Елис (Ellis 1993) направил споредба на три групи ученици за „меката мутација“ на првите консонанти на велшкиот акцент. Првата група, т.н. случајна група, била изложена на многубројни примери на промена на консонантите по случаен редослед. Граматичката група била изложена на

експлицитно појаснување на правилата за мутација, по што следувале вежби по случаен редослед. Третата, таканаречена структурна група, била изложена на експлицитно појаснување, а за секое правило следувале по два примера. Потоа, сите ученици биле изложени на примери зададени по случаен редослед. Истражувањето покажало дека, иако случајната група постигнала најдобри резултати во оценување на структурната подреденост на речениците што биле видени претходно, таа била најбавна во генерализирањето на своето знаење при оценувањето на структурната подреденост на нови реченици. Граматичката група покажала солидно, експлицитно познавање на правилата, но и мала способност да ги примени во оценување на точноста на речениците. Само структурната група постигнала добри резултати на двата теста: експлицитно владеење на правилата и пресуди за граматичката точност на новите реченици. Со други зборови, групата што била изложена на најексплицитно појаснување постигнала подобри резултати во споредба со другите две групи.

Слични резултати биле добиени и во истражувањата на Михас и Бери (Michas, Berry 1994), кои го истражувале изговорот на грчките зборови кај говорители со англиски како мајчин јазик. Едниот експеримент покажал предност на експлицитното појаснување на правилата преку спарување на збор со изговор, а вториот експеримент покажал дека експлицитното појаснување на правилата е корисно само ако е проследено со вежбање. Дури и по изложеноста на илјадници релевантни примери, Михас и Бери заклучиле дека перформансите на имплицитната група во суштина биле случајни.

4.6.2. Истражувања со еднакви резултати од двата пристапа (експлицитен и имплицитен)

Декејзер (DeKeyser 1995) направил истражување за интеракцијата меѓу двата пристапа (имплицитен – изложеност на многубројни парови од слики и реченици; експлицитен – изложеност на слични парови проследено со правила), како и на два типа

правила, категорични и прототипични. Кај групата со имплицитен пристап биле забележани подобри резултати во категоричните правила, додека групата со експлицитна изложеност постигнала подобри резултати во прототипичните правила. Овие податоци укажуваат на тоа дека различни структури на јазикот се усвојуваат на различни начини. Имено, дел од нив се усвојуваат поуспешно доколку се прикажани на имплицитен начин, додека постојат и структури што поуспешно се усвојуваат на експлицитен начин (DeKeyser 1995).

Скот (Scott 1990) спровел две слични истражувања на група студенти што го изучувале францускиот како странски јазик. Во двете истражувања, на две групи им биле презентирани експлицитни граматички правила за показните заменки, по што не следела никаква вежба. На други две групи им бил даден текст во кој имплицитно биле внесени граматичките правила. Резултатите од двете истражувања покажале значително подобри резултати на писмените тестови кај групите со експлицитно поучување. Истражувањето во 1990 г. се состоело и од устен дел, кој не покажал значителни разлики меѓу групите со експлицитно и групите со имплицитно појаснување. Декејзер (DeKeyser 1995) тврди дека резултатите од овие две истражувања не треба да се сметаат за релевантни затоа што групата со експлицитно поучување не добила никакви последователни вежби и затоа што времето на спроведување на истражувањето било многу кратко за да може имплицитното поучување да даде резултат.

Шведскиот проект ГУМЕ (Swedish GUME) упатил на сознанието дека не постои значителна разлика меѓу двата пристапа на поучување, имплицитно и експлицитно. Така, резултатот на трите групи на 14-годишни шведски ученици што биле изложени на имплицитно или на експлицитно поучување на јазичните структури не се разликувал значително. Но, подоцнежните истражувања покажале значителна предност на експлицитното поучување кај сите возрасти и нивоа на јазична компетентност; односно резултатите покажале предност на експлицитното поучување кај сите учесници и покрај индивидуалните разлики на учениците (von Elek, Oskarsson 1973: 39; cf. исто така и Oskarsson 1973).

4.6.3. Истражувања што укажуваат на позитивното влијание на имплицитното поучување

Грин и Хехт (Green, Hecht 1992) спровеле истражување за улогата на имплицитното знаење во оценувањето на граматичката точност и поправањето на речениците. Истражувањето во кое учествувале 300 студенти од различни училишта и кои поседувале различно ниво на англискиот како странски јазик прикажало дека постои низок степен на корелација меѓу имплицитното знаење и способноста да се коригира граматички неточна реченица. Во ова истражување 43 % од испитаниците успеале да ја направат потребната корекција иако не поседувале експлицитно знаење за граматичката форма.

Макрори и Стоун (Macrory, Stone 2000) спровеле четири-петгодишно истражување на изучувањето на францускиот јазик во британско средно училиште. Учениците покажале дека имаат прилично добро разбирање на морфологијата на француското време (*passé composé*) затоа што можеле да обезбедат разбирливи структури и да постигнат високо ниво на точност при пополнувањето на механичките вежби. Но, учениците не успеале да го изостават помошниот глагол (при претходно дадена инструкција) во слободниот дискурс и покрај тоа што експлицитните задачи биле решени точно. Ова истражување потврдува дека во спонтаниот говор постои голема празнина меѓу експлицитното знаење и умешноста тоа да се употреби (Macrory, Stone 2000).

4.6.4. Критика на експлицитното поучување

Според овие истражувања може да се заклучи дека експлицитното поучување дало подобри резултати во однос на имплицитното. Но, и покрај индивидуалните забелешки во истражувањата, клучно е дека во сите истражувања постои варијабла за мерење само на експлицитното постигнување, додека пак за прикажување на резултатите од имплицитното поучување се претпоставува дека е потребен подолг пробен период. Така, емпиriskите студии наведени во претходните делови веќе илустрираат некои од методолошките прашања и проблеми во областа на имплицитно учење. Суштината на ова прашање е да се

изнајдат инструкции за мерење на ефектите од имплицитното и експлицитното учење што се порелевантни – коишто ќе покажуваат точно колку е научено/усвоено преку секој процес. Ова прашање е уште поважно бидејќи степенот на усвојувањето што се случува во повеќето експерименти, иако статистички значаен, не е многу голем. Обично субјектите усвојуваат 55 – 70 проценти од материјалот што се оценува, а во повеќето тестови од учениците се бара да пресудат за граматичката точност/неточност. Со толку мали „количини“ на материјал за оценување, најмала несовершеност во мерките на она што е научено може да има големо влијание врз резултатите (Corder 1967; Ollerhead, Oosthuizen 2005).

Декејзер (DeKeyser 2000) тврди дека голем број од студиите што покажале дека експлицитното учење, особено дедуктивното, е значително поефективно од имплицитното учење покажуваат дека секое учење што се случува во „имплицитна состојба“ најчесто се должи на неуспехот на учениците да се придржуваат кон упатствата од наставниците за „правилно“ имплицитно учење, односно усвојувањето не е целосно имплицитно затоа што учениците намерно или ненамерно не ги следат упатствата на наставниците, така што нивното (делумно) учење е резултат на (делумната) свесност.

Понатаму, истражувањата во областа на усвојувањето на странскиот јазик што се занимаваат со пошироки варијабли, како што се фокусот на формата, обезбедиле докази за предноста на таквиот фокус во споредба со усвојувањето без фокус на формата. Но, и тука недостасува појаснување и толкување дека во таквите истражувања фокусот на формата е неопходен за учениците свесно да ги забележат апстрактните структури, кои речиси и е невозможно да се усвојат имплицитно.

Може да се заклучи и дека истражувањата фокусирани на ефектите на имплицитното и експлицитното поучување се, прво, доста ограничени, не само во бројот на студии туку и во траењето и во обемот на целта на учењето. Второ, најголем дел од овие истражувања се спроведени во лабораториски услови со ограничена автентична валидност. Не само што овие истражувања не се спроведени во училници туку и не постојат студии што ја следат улогата на имплицитно и експлицитно учење во подолг временски период. Трето, критериумските мерки секогаш имаат тенденција да бидат многу ограничени, вклучувајќи граматички вежби како тестови за пополнување на празнини или пак оценување на точноста

на граматичката конструкција. Во овие критериумски мерки недостасува слободно конструиран дискурс. Исто така, иако, според претставниците на применетата лингвистика, критериумските мерки се ограничени и вештачки, тие се далеку од исполнувањето на методолошките барања утврдени во литературата за чисто имплицитно/експлицитно учење или за истражување на усвоеноста на имплицитното/експлицитното знаење (Doughty 1991; Corder 1967; Ollerhead, Oosthuizen 2005).

Друг проблем е неуспехот внимателно да се разгледа природата на наставата по странски јазик. Имено, постојат неколку проблеми поврзани со неуспехот да се операционализира наставната компонента и ефектите на проучувањето на наставата. Во голем број од направените истражувања, каде што природата на наставата е само спомената, постојните „методи“ на наставата се само цитирани, но не се и детално опишани. Со други зборови, поучувањата се само споменати некаде во дизајнот на истражувањето, или пак се „етикетирани“ со одредени наставни методи како што е „граматичко-преведувачки метод“, „аудиолингвален метод“ или „природен пристап“. На тој начин, деталната имплементација на наставни материјали никогаш не била до крај документирана (Doughty 1991).

Најголем број истражувања, како горенаведените, се фокусираат на експлицитното/имплицитното усвојување на одредени структури, односно структури што подобро се усвојуваат на експлицитен начин. Но, неколку емпириски студии од областа на усвојувањето на странскиот јазик директно се посветени на улогата на природата на елементот од граматиката што треба да се научи врз ефективността на имплицитното и експлицитното учење (Ellis 1997),

Ребер и Крашен (Reber 1976; 1993; Reber et al. 1980; Krashen 1999) тврдат дека имплицитното усвојување дава позитивни резултати особено кај усвојувањето на комплексните граматички структури. Спротивно на ова, Робинсон (Robinson 1996) открила дека имплицитната индукција не е секогаш најдобар пристап, а експлицитната индукција се покажала како најлош пристап за појаснување на комплексни правила. Но, од друга страна пак, имплицитниот пристап се покажал како најлош за појаснување на лесните правила. Под тешки правила се подразбирале реченични целини што искажуваат локација (pseudo-clefts of location), а под лесни правила се подразбирала изборната инверзија на

субјектот-глагол по прилозите во англискиот јазик. Но, Пекам (Pecckham 2000) тврди дека и оваа поделба на полесни и потешки правила е дискутабилна. Тешкотиите во владеењето на дадена јазична структура се индивидуално прашање, кое може да се опише како сооднос од вродената лингвистичка способност на владеењето на јазикот и способноста на ученикот да се справи со таквото правило. Исто така, правилата со средна комплексност, за еден ученик со поголема способност за учење на јазик или со искуство во учењето на јазикот, можат да бидат лесни, и затоа се верува дека улогата на наставата за тој сегмент од граматиката може да варира. Покрај тоа, кај послабите ученици, целта не мора да биде учење на тоа правило, туку нагласувањето на формите со што ученикот по одредено време ќе почне да ги забележува и несвесно да ги усвојува. Со други зборови, целта и нивото на ефективност за едно исто правило може да варира од ученик до ученик.

4.7. Традиционален пристап при поучувањето граматика

Даути, Лонг и Даути (Doughty, Long, Doughty 2003) тврдат дека, во најголем број од истражувањата, централно место има традиционалниот пристап кон учењето на јазикот, и тоа преку нагласување на формата над значењето, нагласување на продукцијата на јазикот пред обработката на инпутот, како и нагласување на употребата на експлицитниот дидактички пристап. Базирајќи се на преглед на англиските наставни материјали, Ратерфорд (Rutherford 1988) открил дека овие материјали се темелат на сфаќањата дека граматиката е направена од лингвистички систем составен од единици што треба да се совладаат и да се научат. Ратерфорд (Rutherford 1988) тврди дека пристапот од овој тип ги игнорира основните елементи на јазикот, како што е „клучното прашање за длабока граматичка организација, дискурсната функција на граматичките правила и тоа какви 'значења' се пренесени со граматичките форми“ (Rutherford 1988: 182). Исто така, Елис (Ellis 2002) и Вонг и Ванпатен (Wong, VanPatten 2003) забележиле дека наставата по граматика промовирана во јазичните учебници се базира на експлицитен опис проследен со механички вежби. Елис (Ellis 2002) во неговата студија за поучувањето на граматиката во учебниците за англиски јазик открил дека само неколку учебници обезбедуваат задачи или

независни текстови што ја содржат структурата што се испитува, а овие текстови најчесто не се автентични. Елис (Ellis 2002) укажал на тоа дека механичките вежби главно се користат за учениците да ја образуваат точната форма, а не за да се фокусираат на значењето и употребата на таа форма во контекст. Фортун (Fortune 1998) ја нагласува тенденцијата за употреба на целните форми во изолирани и деконтекстуализирани реченици и за вежби што се состојат од пополнување на празни места со елементи што недостасуваат. Анализирајќи ги вежбите во учебниците, Аски заклучила дека „значењето, контекстот и функцијата и традиционалните презентации заземаат централно место при вежбањето граматика“ (Aski 2003: 58).

4.7.1. Критика на традиционалниот пристап кон поучувањето граматика

Според одредени истражувачи, традиционалниот пристап, базиран на експлицитни правила и вежби, не им дава на учениците можност за развивање на успешно усвојување на јазикот. Кордер забележал дека „педагошките описи се помош при учењето, а не цел на учењето“ (Corder 1988: 130). За него, функцијата на наставникот е „да обезбеди задачи и примери и, каде што е потребно, да понуди објаснувања и дефиниции и, уште поважно, проверка на хипотезата за одредена јазична форма и функција во главата на ученикот (т.е. корекции)“ (Corder 1988: 134). Од една страна, наставникот ги обезбедува информациите и упатството за ученикот, како и потребните податоци, примери и објаснувања што треба да ги потврдат или да ги негираат хипотезите на ученикот. Од друга страна, ученикот има активна улога во процесот на учење при анализирањето на податоците обезбедени од наставникот и при развивањето на хипотезите врз основа на тие податоци.

Елис (Ellis 2002) забележал неколку предности во поучувањето директно со примери во споредба со меморирањето на граматичките правила и конструкции. Пред сè, тој тврди дека примерите се помотивирачки во споредба со опишувањето на граматичките правила и, поради оваа причина, со имплицитното учење е поголема веројатноста учениците да го запаметат тоа што го учеле. Второ, имплицитното учење може да ги поттикне учениците да

формираат и тестираат хипотези (процеси за кои се верува дека се централни за стекнување на јазикот) за граматиката на странскиот јазик (Ellis 2002: 164–165). Елис (Ellis 2002) тврди дека, за точна семантичка интерпретација на формата и, следствено, за подобра асимилација на инпутот, не е доволно да се работи само на задачи за откривање (discovery tasks) туку исто така е неопходно да се задаваат задачи за обработка на инпутот. Всушност, според разни студии, при доволен инпут и доволна обработка на инпутот, во споредба со наставата базирана само на употреба на јазикот, евидентно е повисоко ниво на усвојување на јазичните компоненти во долготрајната меморија и паралелен придонес кон вештината за примена на нови структури. Во една од овие студии, Ванпатен и Кадјерно (VanPatten, Cadierno 1993) го објасниле овој феномен на следниов начин: „Со оглед на прилично важната улога што ја има разбирливиот инпут во UCSJ [усвојувањето на странскиот јазик], вредноста на експлицитната настава по граматика е дискутабилна, особено доколку намерата на поучувањето е да ја измени природата на системот за усвојување на странскиот јазик“ (VanPatten, Cadierno 1993: 227).

Традиционалниот пристап во поучувањето граматика, за кој е карактеристично меморирање точни граматички форми, е критикуван од многу лингвисти. Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman 2002) појаснува дека граматиката треба да им овозможува на говорителите флексибилност и слобода при искажувањето на идеите. „Граматиката не се состои само од правила што ја регулираат формата; граматичкото знаење се состои од способноста да се искористат формулите за пренесување значења што одговараат на нашите намери во одредени контексти“ (Larsen-Freeman 2002: 105). На пример, според Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman 2002), исказите можат да бидат составени од различни граматички форми, а притоа многу граматички структури можат да имаат различни прагматични импликации, како што се воспоставување на идентитет, изразување на моќ, или покажување различни ставови. Ратерфорд (Rutherford 1988) и Пенингтон (Pennington 2002) укажуваат на потребата граматиката да се поучува во контекст. Според нив, кога граматиката се изучува во контекст, синтаксичките и лексичките елементи се поврзани не само со прагматични фрази туку и со повисоки дискурсни и недискурсни цели, и со социјални и културни димензии на јазикот. Шлепегрел (Fang, Schleppegrell, Cox 2006) ја потврдуваат потребата од тоа граматиката да придонесува кон создавањето на поврзан дискурс, затоа што, според нив, знаењето граматика е поврзано со структурата на текстот, а не со дадена реченица.

Истово ова е потврдено со истражување на поврзаноста на дискурсот со усни и писмени автентични вежби (Fang, Schleppegrell, Cox 2006). Фенг, Шлепегрел и Кокс, откриле дека напредните ученици што се вклучени во решавање комплексни задачи, како што е пишувањето текстови, се фокусираат на јазичните ресурси што се од суштинско значење за ефикасна изградба на добро организиран текст. Ченг и Моика-Дијас (Cheng, Mojica-Díaz 2006) ја истражувале формата за искажување „можност“ (modality) во шпанскиот јазик која се образува со индикативна или субјунктивна глаголска форма. Тие тврдат дека знаењето на формата за искажување „можност“ не се сведува само на знаењето на формата што претставува модалност (волја, сомневање, негирање, верување) туку, исто така, и на знаењето за тоа како може секој избор на структура и начин на нејзиното изразување да се искористи за да се открие намерата на говорникот, како и за сигнализација на други односи во рамките на текстот.

Сепак, тоа не значи дека поучувањето граматика е бескорисно. Современиот пристап кон поучувањето граматика укажува дека учениците треба „да се запознаат, да ги обработуваат и да ги користат“ структурите, односно формите на различни начини; на начини при кои формата може да стане дел од нивниот меѓујазик (interlanguage) (Nassaji, Fotos 2004: 130, цитирано во Nazari 2013). Доколку учениците добиваат комуникативна изложеност на граматички структури што се претходно експлицитно презентирани, тие ќе имаат подолготрајна свест за формата, и точноста на јазичната продукција ќе се подобри.

4.8. Механички вежби

Механичките вежби потекнуваат од програмите за обука на војската од 1940-тите години што го користеле аудиолингвалниот метод (АЛМ). Длабоко вкоренето начело во структурната лингвистика и бихевиористичката психологија е дека изучувањето на јазикот

во основа е резултат на механичко формирање навики. Во најраните фази на учењето на јазикот, усвојувањето се сведува на повторување на механички вежби. По неколку последователни сесии, ученикот располага со определен број структури што може да ги користи за да го изрази своето мислење, а притоа да одбегне формирање на структури што претходно ги немал слушнато (Wong, VanPatten 2003).

Една од најважните цели на применетата лингвистика е да се концентрира на наставата по граматика со цел подобра комуникација во училниците (Ellis 2006c). Голем дел од спроведените студии покажале дека најчест метод при поучувањето граматика е преку механички вежби (Stevick 1996). Според истражувањата од доцните 1990-ти и почетоците на 2000-тите години, неколку од најшироко распространетите текстови и материјали за изучување на странските јазици сè уште се залагале за овој вид вежби (Stevick 1996). Стевик признава дека една од карактеристиките на АЛМ што му се допаѓала била употребата на „структурни вежби како средство за усвојување на граматиката“ (Stevick 1996: 218). Тој, исто така, истакнува дека, иако не препорачува употреба на механичките вежби „како единствен или најдобар почеток за слободна комуникација“, сепак не е подготвен да ги отфрли (Stevick 1996: 172). Вонг и Ванпатен (Wong, VanPatten 2003) тврдат дека, доколку се отвори учебник за средно/високо образование, може да се најдат објаснувања за граматиката проследени со механички вежби. Тие тврдат дека и прирачниците од работната книга, како и лабораториските вежби содржат слични активности.

Поимот механички вежби се однесува на наставните активности што се фокусираат само на граматички карактеристики, но не се фокусираат на значењето. Во овие вежби, наставникот го контролира начинот на одговарање. Имено, постои само еден правилен начин на одговарање, и, според тоа, овој вид вежби се дефинираат како механички вежби. Со други зборови, фокусот е на формата, а учениците не треба да го разберат стимулот што се вежба за успешно да ја завршат вежбата, поради тоа што одговорот е целосно контролиран. Полстон (Paulston 1976) истакнала дека механички вежби се оние во кои учениците можат успешно да ја направат вежбата и кога не го знаат странскиот јазик, односно вежбата може да се реши врз основа на претходно дадени правила иако јазикот на речениците е непознат. Всушност, за да се провери дали дадена вежба е механичка или не,

се заменуваат случајни зборови во реченицата; ако тоа може да се направи, тогаш тоа е механичка вежба (Paulston 1976). Очекуваниот резултат од овие вежби е: несвесната употреба на повторуваните структури да доведе до учење засновано на создавање и повторување навики. Целта на механичките вежби е учениците да ги пренесат навиките на формирање фрази и структури во секојдневната интеракција на новиот јазик. Полицер (Politzer 1968) верува дека повторувањето на структурите е од фундаментално значење за усвојувањето на јазикот затоа што процесот на учење преку овие вежби се движи од повторување до самостојно изразување. Повторувањето, вежбите со замена на дадени зборови и вежбите со трансформација на реченици спаѓаат во оваа категорија (VanPatten, Wong 2003; MacDonald, Heilenman 1992).

4.8.1. Механичките вежби во наставата по странски јазик

Механичките вежби и понатаму се популарни во учебниците и покрај сериозниот скептицизам во врска со нивната ефективност за учење на странскиот јазик (Aski 2003; Ellis 2002; Skehan 1998). Оттука потекнува и загриженоста поради верувањето дека механичките вежби се од суштинско значење за стекнувањето на странскиот јазик. Вонг и Ванпатен (Wong, VanPatten 2003) укажуваат дека вежбите не се ниту неопходни за усвојувањето на странскиот јазик ниту корисни за секојдневната употреба на јазикот. Со други зборови, малку е веројатно дека механичките вежби им помагаат на учениците да учат или да усвојат структури, затоа што повеќето вежби и активности имаат ист формат (трансформација или замена), па, иако секоја граматичка структура претставува поинаков когнитивен предизвик, сите тие се практикуваат на ист начин.

Второ, вежбите не можат да го зацврстат декларативното знаење во свеста на учениците – што е всушност и целта на когнитивните пристапи – затоа што тие се засновуваат на повторување или вежбање на фрази и на тој начин не ги поттикнуваат учениците да го разберат контекстот во кој се применуваат дадените правила. Покрај тоа, можноста ученикот да се насочи кон значењето на текстот е ограничена за време на вежбите

затоа што од ученикот се очекува да ги владее сите аспекти на повеќеслојните правила одеднаш (Wong, VanPatten 2003). Пример за ова е истовременото фокусирање на трите функции кога се образува времето PRESENT PERFECT на италијанскиот јазик: а) соодветниот помошен глагол; б) past participle од глаголите (од кои многу се неправилни); и в) усогласување на родот/бројот со субјектот и со наставката што се додава на крајот на глаголите за означување на партиципот (past participle). Механичките активности што бараат од учениците да се фокусираат на сите три функции одеднаш доведуваат до преоптоварување на когнитивните процеси (VanPatten 2015; Wong, VanPatten 2003). Притоа Ванпатен (VanPatten 2015) и Вонг и Ванпатен (Wong, VanPatten 2003) во своите истражувања забележале дека механичките вежби се едни од најмалку ефективните вежби при усвојувањето на странскиот јазик затоа што овие вежби не овозможуваат ученикот да ја поврзе формата со значењето. Имено, за да ја реши точно задачата, ученикот не треба да го разбере контекстот. Формата може да биде напишана доколку ученикот ги има меморирано правилата за користење на дадената форма. Вонг и Ванпатен (Wong, VanPatten 2003) исто така нагласуваат дека механичките вежби не го промовираат усвојувањето на јазикот затоа што од учениците се бара да ги образуваат јазичните фрази и форми и нив со повторување да ги меморираат. Овие вежби не овозможуваат обработка на инпутот потребен за усвојување и разбирање на формите, односно учениците повторуваат јазични форми чија употреба не секогаш ја разбираат.

Елис (Ellis 2002) посочува дека парадоксот на неформалното поучување е што тоа резултира со побрзо и поуспешно учење на јазикот, но честопати учениците не успеваат да ги совладаат граматичките структури. Тој објаснил дека ова се должи на фактот што неформалната настава има одложен ефект. Елис (Ellis 2002) особено го истакнува мислењето дека наставата не мора да резултира во непосредна употреба на јазични функции без грешки. Тој (Ellis 2002: 24) не се согласува со претпоставката дека „целта на наставата по граматика е целосна прецизност“. Според когнитивните сфаќања за учењето на странскиот јазик, усвојувањето започнува со свесноста на учениците за тоа што им овозможува тоа што го учат. Ова сфаќање им овозможува на учениците да постигнат целосна контрола преку сопствените ресурси во догледно време (Ellis 2002). Исто така, според Аски (Aski 2005), формалните карактеристики што немаат комуникативна вредност се најтешки за совладување и тие се совладуваат многу подоцна и покрај тоа што содржат

јазични правила. Иако активностите во учебниците промовираат вежби за контрола на јазичната продукција, тие не гарантираат непосредна точност и комуникативна употреба на јазикот. Аски (Aski 2005) тврди дека, теоретски гледано, очекувањата што ги наметнуваат наставниците на своите ученици, кои се пренесуваат преку наставни методи, како и преку оценувањето, треба да го одразуваат разбирањето на наставниците за презентираниите граматички структури и процесот на нивното учење и стекнување.

4.8.2. Критика на употребата на механичките вежби во наставата по странски јазик

Пинеман (Pienemann 1987) и Ванпатен (VanPatten 1987) ја критикуваат употребата на механичките вежби затоа што повторувањето на формалните структури не е процес согласен со редоследот на усвојувањето на јазичните структури и нивниот пат кон стекнување на одредени структури (како негација, барање помош, формирање на прашања, формирање на минато време итн.) низ кои поминува ученикот додека го усвојува странскиот јазик. На пример, во наставниот план, секогаш прво се усвојува сегашното просто време (Present Simple Tense), а потоа се усвојува сегашното трајно време (Present Continuous Tense). Од друга страна, во пракса се покажало дека учениците прво го усвојуваат сегашното трајно време (Present Continuous Tense), а дури потоа наставките за сегашното просто време (Present Simple Tense) (VanPatten, Mandell 1999). Овој редослед на усвојување на јазични структури е универзален и не зависи од контекстот или од мајчиниот јазик на учениците. Ова тврдење е поткрепено и со откритието дека учениците, без оглед на мајчиниот јазик, стекнуваат одредени површински основи на јазиците (на пр., конјугација на глаголите, именски деклинации, помошни глаголи, член итн.) во одреден редослед и не ги усвојуваат флексиите како „блок од единици“ (Pienemann 1987). На пример, учениците што го изучуваат шпанскиот како странски јазик не го усвојуваат прво сегашното време, потоа минатото време, па потоа да продолжат со имперфектот (imperfect). Напротив, тие усвојуваат некои флексии од сегашното време во ист временски период кога усвојуваат инфлексии и од минатото и предминатото време (Pienemann 1987). Исто така,

учениците што го усвојуваат јазикот во училишна атмосфера не покажале докази за усвојување на овие јазични карактеристики по редоследот по кој се предавало на курсевите по странски јазик. Редоследот на усвојување на овие јазични карактеристики се совпаѓал со оној на учениците што го стекнале јазикот без експлицитно поучување (VanPatten 1987).

Исто така, учениците употребувале граматички форми што претходно не биле спомнати во текот на часовите. Ванпатен и Мандел (VanPatten, Mandell 1999) заклучиле дека англиските ученици што го изучувале шпанскиот како странски јазик покажале тенденција на отфрлање на граматички неточни реченици како „Maria ha trabajado y Juan ha tambien“, и покрај тоа што англискиот еквивалент со ист граматички редослед „Mary has worked and John has, too“ е граматички точен. Ванпатен и Мандел (VanPatten, Mandell 1999) укажуваат на уникатноста на оваа појава затоа што оваа способност на учениците се изедначува со понапредно ниво, додека тие биле на пониско ниво на кое никогаш не била презентирана ниту спомната граматичката улога на „бришењето на глаголи“. Кога на учениците им било поставено прашање за тоа како одредиле дека таквите реченици на шпански се граматички неточни, тие демонстрирале докази за имплицитно знаење, со одговарање дека речениците им звучат погрешно. Кога на истите ученици им било поставено прашање за точноста на конјугацијата на дадени глаголи во реченица (претходно усвоена на експлицитен начин), тие одговориле дека речениците се неточни бидејќи претходно научиле дека одреден тип конјугација се користи со одредени глаголи, односно учениците демонстрирале експлицитно знаење за странскиот јазик. Ова истражување докажува дека учениците можат да „проектираат надвор од доказите“ за да конструираат апстрактни правила на синтаксата што не се припишуваат на надворешни влијанија (на пр. наставникот, училишна атмосфера, експлицитни граматички правила итн.). Со други зборови, учениците можат да разберат и да употребат граматички структури што претходно не им се прикажани од наставникот (Schwartz 1998; White 1989).

Една од првите емпириски студии што ја негирала ефикасноста на механичките вежби во училницата била студијата на Савињон (Savignon 1972). Во студијата се споредени три групи француски студенти од прв семестар. Првата група добила класична настава

четири дена неделно и лабораториска сесија еднаш неделно. Лабораториската сесија главно се состоела од вежби. Втората група ја добила истата класична настава, но наместо да учествуваат во лабораториската сесија на петтиот ден, учениците учествувале во активности што вклучуваат филмови, слајдови и дискусии за живеењето и студирањето во Франција. Од учениците од третата група, класифицирана како група со класична настава, било побарано да ја појаснат природата на комуникацијата, односно што значи да комуницираат, и да ја објаснат улогата што ја има невербалната комуникација во интеракциите. По ова, било побарано да извршат различни задачи на француски, како што се честитање, собирање информации и споделување на идеи (Savignon 1972). Комуникативната компетенција се оценувала со четири активности: 1) разговор со говорители на францускиот јазик како мајчин јазик, 2) собирање на информации преку интервјуа со француски соговорник, 3) монолог за дадена тема и 4) прераскажување на активности на одреден актер што изведува серија невербални дејства. Резултатите докажале дека третата група, односно групата што добила обука за комуникација, постигнала значително повисоки резултати од другите групи во сите четири теста. Спротивно на тоа, првата група, односно групата што добила само класична настава, постигнала најниско ниво на тестовите. Според ова може да се заклучи дека механичките вежби не се ефикасни во развивањето на комуникативните компетенции. Имено, оваа студија укажува дека учењето како да се комуницира е резултат на вклучувањето на учениците во комуникацијата, а не на формирањето навики и меморирање на јазичните структури и форми (Savignon 1972).

Ванпатен и Кадјерно (VanPatten, Cadierno 1993) направиле слична студија во која ги споредиле традиционалните видови настава, кои вклучуваат механички вежби, со алтернативен пристап кон граматиката, односно настава наречена поучување со обработка на инпутот, во која се избегнуваат механичките вежби. Целта на наставата биле личнопредметните заменки и редоследот на зборовите во реченицата. Во експериментот, учесниците биле поделени во три групи: 1) група што добивала традиционална настава, 2) група во која се избегнувале механичките вежби и 3) група што не посетувала настава. На почетокот, втората група добила експлицитни информации, односно како личнопредметните заменки функционираат во шпанскиот јазик. Покрај тоа, на втората група ѝ било кажано дека учениците имаат тенденција да мислат дека првата именка со која се среќаваат е предмет и дека ова не е ефективна стратегија бидејќи шпанскиот јазик има

пофлексибилен редослед на зборовите и првата именка не е секогаш предмет. Потоа, учениците биле вклучени во активности во кои бил презентираан инпутот. Од учениците се барало да ги интерпретираат личнопредметните заменки и редоследот на зборовите. Имено, на учениците им биле презентирани вежби (со точни и погрешни одговори) по кои следеле активности што ги испитувале нивните мислења и личните одговори (на пример: „Избери слика што најдобро оди со она што го слушаш“). Од оваа група во ниеден момент не било побарано да се употребат презентирааните структури или да се решаваат механички вежби. На учениците од првата група експлицитно им било презентираано правилото за предметните заменки по што следеле механички вежби. По механичките вежби, од учениците било побарано да ги употребат овие личнопредметни заменки во комуникација. Од истражувањето, Ванпатен и Кадјерно (VanPatten, Cadierno 1993) заклучиле дека втората група постигнала најдобри резултати на вежбата во која учениците требало да одберат слики што најдобро кореспондираат со она што го слушнале. Во експериментот бил вклучен и тест што барал од учениците да ги пополнат речениците врз основа на дадените слики. Во првата и втората група бил забележан значителен напредок, додека контролната (трета) група не постигнала резултати. Ова истражување укажува дека втората група била изложена на поповолни наставни методи затоа што не само што учениците во втората група се здобиле со способност да ги интерпретираат личнопредметните заменки и правилниот редослед во реченицата туку тие исто така се стекнале и со способност правилно да ги образуваат формите и структурите. Ова истражување било од клучно значење затоа што докажало дека, во ниту еден момент за време на експериментот, учениците од втората група не употребиле личнопредметни заменки, но, сепак, тие успеале да ги извршат активностите (VanPatten, Cadierno 1993; Cadierno 1995).

Ванпатен и Оикенон (VanPatten, Oikkenon 1996) спровеле слично истражување што ги споредувало учениците што биле изложени на ЕИ + И (експлицитни информации + инпут), И (само инпут) и само ЕИ (експлицитна информација). Според нивните резултати, и двете групи, ЕИ + И и И, не само што напредувале еднакво добро во текот на времето туку исто така постигнале и подобри резултати од групата ЕИ во задачите за толкување и производство на јазикот. Сето ова укажува дека инпутот, а не ЕИ, е тоа што им овозможило на учениците да ги усвојат шпанските заменки. Постојат многу студии што направиле реплика на студијата на Ванпатен и Оикенон (VanPatten, Oikkenon 1996). На пример,

истражувањето на Вонг (Wong 2004) за употреба на француските „de“ и „avoir“, истражувањето на Бенати (Benati 2004a; Benati 2004b) за идното време и соодносот на родот во италијанскиот јазик, како и истражувањето за шпанскиот директен објект (Fernandez 2008; Sanz 2004; Sanz, Morgan-Short 2004), деклинацијата за номинатив и акузатив во рускиот јазик (VanPatten, Williams 2015) и усвојувањето на идиомите (Kim, Nam 2017) прикажале слични податоци. Сите овие студии прикажале дека компонентата ЕИ не е неопходна за достигнување на поголема ефикасност во јазичната компетенција, затоа што групите со ЕИ не успеале да постигнат подобри резултати во споредба со групите изложени на И.

Експериментот на Кадјерно (Cadierno 1995) ги споредувал вежбите што се користат во пристапот што промовира процесирање на инпутот (ПИ) и пристапот што се базира на традиционалната настава (ТН). Податоците од овој експеримент прикажале дека групата ПИ покажала подобри перформанси во преттест-вежбите, посттест-вежбите и во вежбите за интерпретација во споредба со групата ТН и експерименталната група. Добиените податоци укажале дека со ПИ се користат комуникативни вежби и вежби ориентирани кон пренесување на значењето за разлика од ТН каде што вежбите се засновувале на механички повторувања.

Слични истражувања спровел и Бенати (Benati 2001; 2004a; 2004b) за идното време и соодносот на родот во италијанскиот јазик. Во оваа студија, Бенати многу внимателно ја избалансирал употребата на ПИ и ТН, односно, при користењето на механичките вежби и активностите ориентирани кон формата, вклучил и вежби од поавтентични материјали и вежби во контекст (недостаток забележан во експериментот на Кадјерно (Cadierno 1995)). Резултатите од оваа студија биле слични со студијата спроведена од Кадјерно (Cadierno 1995). Исклучок биле податоците добиени од вежбите наменети за интерпретација, односно во овие вежби групата што била изложена на ТН покажала незабележително подобри резултати. Статистичката анализа покажала дека групата ПИ постигнала подобри резултати во споредба со групата ТН и контролната група. Но, перформансите на групата ТН се подобриле во посттест-вежбите во споредба со перформансата на контролната група. Бенати (Benati 2001) смета дека разликата меѓу податоците од неговиот и експериментот на Кадјерно (Cadierno 1995) може да биде резултат на вметнување на употребата на

поавтентични вежби и вежби во контекст во ТН, кои водат до избалансираност на механичките вежби и комуникативната настава. Тој ги припишува овие податоци на веројатноста дека учениците од групата ТН ги користеле вежбите за постигнување на комуникативна употреба на јазикот, што довело до подобри перформанси во задачата за толкување во споредба со контролната група што не била поучувана.

4.9. Поправање на грешките

Во процесот на изучувањето на странскиот јазик, учениците речиси секогаш се фокусираат на граматичките и на лексичките грешки, како и на вокабуларот и, на тој начин, се плашат да го користат новонаучениот јазик бидејќи се обидуваат да избегнат каква и да е грешка. Повеќето наставници, исто така, во голема мера ја нагласуваат корекцијата на грешките во нивниот наставен процес. Овие активности стануваат пречка, која поверојатно ќе го намали учењето и ефикасноста на усвојувањето отколку што ќе резултира со граматичка точност. Иако во некои случаи поправањето грешки се покажало ефикасно во процесот на усвојување нови знаења, доколку сите грешки направени од учениците се коригираат веднаш штом тие почнат да го користат странскиот јазик, целиот акцент од процесот на поучување се сведува на грешките, што покажува недостаток на разбирање што ги предизвикало грешките и, на тој начин, доведува до неефикасност во справувањето со нив (Botha 2016).

Според студиите за поучување на деца, се претпоставува дека ученикот формира привремен систем за учење кога е изложен на нов јазик и може да го примени јазикот во одредена ситуација користејќи го овој систем (Burgess, Etherington 2002). Грешките се доказ за развој на јазичниот систем од страна на ученикот. Според тоа, грешките направени при процесот на усвојување на странскиот јазик се всушност знаци за учење наместо неуспех (Burgess, Etherington 2002). Затоа, наставниците што поучуваат странски јазици не треба да се фокусираат на исправување на грешките, туку да го изберат најсоодветениот начин да се олесни процесот на усвојување на јазикот.

Наставниците имаат тенденција да го идентификуваат терминот „грешки“ со поправање. Напротив, клучно е наставниците да бидат свесни за стратегиите на комуникација што ги имаат нивните ученици. Според горенаведното, не е невообичаено за учениците да се приспособат или дури да се откажат од она што сакаат да го кажат, само со цел јазикот да биде граматички правилен. Иако во овие случаи крајниот производ може да биде точен во граматичка смисла, тоа не значи дека е соодветен од комуникациска гледна точка. Многу е важно учениците да научат да го искажуваат тоа што сакаат да го кажат. Затоа, понекогаш е поважно да се толерираат грешките отколку да се коригираат (Burgess, Etherington 2002). Утврдувањето кога да се коригираат, а кога да се игнорираат ученичките грешки е можеби еден од најтешките предизвици на наставата. Исто така, клучно е да се внимава и на начинот на исправување на грешките. Користењето на механичките вежби како алатка за поправање на грешките било разочарувачко за многу наставници, па дури и довело до катастрофални резултати (Botha 2016). Со други зборови, многу наставници се пожалиле на краткорочниот ефект на вежбите. Кога учениците ги практикувале вежбите заедно со наставниците, тие покажувале совршено знаење, но веднаш по вежбањето, учениците продолжувале да ја прават истата грешка (Botha 2016).

Според Роб и Рос (Robb, Ross 1986), вежбата не може ефективно да се искористи како корективна алатка зашто механичките вежби не поттикнуваат комуникација и не му помагаат на ученикот да избегне користење на вежбите во погрешно време. Риверс (Rivers 1983: 53) тврди дека: „Ништо не е поштетно за ентузијазмот и упорноста од постојаната корекција на учениците кога се обидуваат да ги изразат своите сопствени идеи во рамките на ограничувањата на нивното новостекнато познавање на јазикот“. Калеб Гатењо (Caleb Gattegno во Blair 1982: 194), еден од основачите на методот тивок пристап, се надоврзува со исказот: „(На моите ученици) им е дозволено да ја кренат својата рака и да направат грешки за да ги развијат своите сопствени критериуми за правилност, исправност и соодветност... Корекцијата ретко е дел од работата на наставникот... Да се бара совршенство одеднаш е големата несовршеност на најголемиот дел од наставата и размислувањето за неа“. Според Холи и Кинг (Holley, King 1969: 81–88), корекцијата на грешките не е само непотребна туку неприфатлива, па дури и штетна за учениците што го усвојуваат странскиот јазик. Според Роб и Рос (Robb, Ross 1986: 83–84), учениците покажале дека наставниците од предметните часови го фокусираат своето внимание на концепти, додека наставниците по странски јазик

се фокусираат првенствено на техничките карактеристики на јазикот, а не на функционалната содржина. Фокусирањето на грешките и на структурата на јазикот е сосема спротивно од погледите на Крашен, кој смета дека фокусот секогаш треба да биде на пораката (Krashen, Terrell 1983: 1). Со тоа што наставниците даваат неселективни информации на учениците за нивните грешки, а притоа се несвесни за видовите грешки што се случуваат, го прават обезбедувањето соодветна корективна работа невозможно (Robb, Ross 1986: 84). Ботка (Botka 1986) тврди дека од основно значење е наставникот да биде свесен за фактот дека повеќето програми за усвојување на странските јзици до неодамна (а некои сè уште и денес) се базираат на основа на бихевиоризмот, кој се фокусира на пристапот стимул – одговор, нагласувајќи ги вежбите (најчесто надвор од контекстот) и повторувањето со цел да се запамети што е можно повеќе од странскиот јазик. Кордер (Corder 1988: 11) го потврдува тоа со изјавата дека: „грешките се неизбежен дел од процесот на усвојување на вториот јазик, и погледот на поддржувачите на бихевиоризмот за коригирање на грешките мора да се модифицира кон истражувањата и резултатите од последните дваесет години“.

Според најновите истражувања, многу од наставниците сè уште се придржуваат кон овој бихевиористички пристап според кој треба да се коригираат сите грешки со цел да се избегне фосилизација на грешките. Но, фокусирањето на грешките го прави токму она што наставниците сакаат да го избегнат: фосилизација на грешките. Најверојатната причина за тоа е фактот што вниманието е постојано свртено кон поправањето на овие грешки (Botha 2016). Се верува дека точноста следи откако учениците ќе стекнат доволен инпут од странскиот јазик и кога ќе можат да комуницираат сосема слободно и спонтано. Според тоа, важно е наставникот да биде свесен за грешките што ги прават учениците за да го приспособи своето поучување со цел да ги поправи овие грешки на начин што е најсоодветен (Botha 1986: 142).

4.10. Заклучок

Долги години преовладувало сфаќањето дека единствениот начин да се совлада друг јазик е да се запамети вокабуларот и да се проучи граматиката во сите детали. Се верувало дека долгите часови поминати во исправување на сите грешки се дел од исклучително мачна работа што би ја попречила комуникацијата. Оние што го „усвоиле“ јазикот неформално се сметале за исклучоци. Но, според најновите истражувања во полето на усвојувањето на странскиот јазик, се докажало дека наставникот, за да го поучува правилно странскиот јазик, мора да создаде комуникативни ситуации каде што учениците ќе бидат изложени на автентичен инпут и притоа ќе се фокусираат на значењето. Се смета дека комуникацијата е тоа што придонесува за подобрување на усвоениот јазик (Botha 2016).

Со други зборови, од горенаведените студии е евидентно дека методот на директна корекција на грешките треба да биде преиспитан. За да се овозможи оптимално усвојување на јазикот од страна на учениците, кое би резултирало со усвојување и владеење на јазикот, би требало да се развијат подобри стратегии, кои би ги замениле експлицитните вежби што одземаат време, а не се ефикасни.

Според Крашен (Krashen 1988: 21), инпутот е најдобар начин за усвојување на јазикот, при што фокусот мора да биде на значењето, а не на точноста. На пример, инпутот што доаѓа во форма на читање е веројатно еден од најдобрите начини да се обезбеди богат автентичен инпут во писмена форма. Притоа, ученикот го смета материјалот за читање како прифатлив модел што може да се користи како норма за развојот на неговиот пишан јазик, но не и за обид за пишување што наставникот ќе се обиде да го усоврши со поправање на грешките. Тоа значи дека учениците треба да ги читаат текстовите на своите соученици, затоа што тоа претставува легитимен начин на комуникација со некого (авторот), а наставниците треба да ја охрабрат писмената комуникација, каде што фокусот е на пораката. Крашен го идентификува фокусирањето на формата и поправањето на грешките со ставање на учениците на ограничена диета по која се очекуваат невозможни перформанси.

Крашен (Krashen 1988: 71) тврди дека: „...професијата сериозно го потцени инпутот, кој е неопходен да се постигне умерено или средно ниво на јазикот, при процесот на усвојување на странскиот јазик“. Исто така, Роб и Рос (Robb, Ross 1986: 91) укажуваат дека наставникот, наместо да ги коригира грешките, мора да изготви коментари што ќе ги вратат учениците назад во почетните фази на пишување на композицијата. Брумфит (Brumfit 1986) вели дека наставниците треба да обезбедат повеќе активности што ќе овозможат поголем простор за креативност, наместо фокусирање на точноста. Своео тврдење тој го поткрепува со јазот помеѓу писателите на странскиот и писателите на мајчиниот јазик, кои се многу покреативни бидејќи не се преокупирали со напорот да создадат сто проценти точно напишан текст. Така, при поучувањето на странскиот јазик, наставниците треба да се стремат да обезбедат што е можно повеќе услови за комуникација на учениците во автентична ситуација без да се посветува внимание на точноста. Ученикот треба да се фокусира на точноста само кога разбирливоста е нарушена.

Бота (Botha 1986) тврди дека улогата на евалуацијата во наставата по странски јазик и нејзиниот ефект врз корекцијата на грешките не смее да се потцени. Според Бота (Botha 1986), повеќето училишта бараат од своите наставници контрола на усната, како и на писмената работа и редовна евалуација на успехот на учениците што придонесува до мерливи и видливи крајни резултати од поучувањето на наставниците. Ова мислење ги охрабрува наставниците да погодат две муви со еден удар; контролата на учениците и оценувањето на нивниот успех се врши истовремено. Ова доведува до најнезадоволувачката ситуација бидејќи оценувањето станува главна точка во наставата, додека усвојувањето и употребата на автентичниот јазик добиваат сè помалку и помалку внимание. На пример, задачите за пишување, на пр. текстови, приказни итн., не треба да се задаваат за да се оценат учениците, туку за да се обезбедат можности учениците да вежбаат комуникација по писмен пат. Роб и Рос (Robb, Ross 1986) во нивната статија навеле дека редовното практикување е всушност тоа што придонело за подобрување на писмените вештини кај учениците, а не повратните информации за направените грешки што доаѓаат од наставникот. Тие тврдат дека во процесот на поучување на странскиот јазик фокусот треба да биде на процесот, а не на крајниот производ. Усвојувањето на јазикот е процес и, доколку постојано се мери, односно се оценува, постои можност природниот процес на

усвојувањето да се задуши и да се спречи – особено кај оние ученици чии оценки не се високи (Robb, Ross 1986; Burgess, Etherington 2002).

Современата настава по граматика се карактеризира со пристапи што се засновуваат на усвојување на немајчиниот јазик преку комуникацијата, која пак има клучна улога во процесот на усвојување на јазикот. Според ова гледиште, учениците ја усвојуваат граматиката преку преговарање за значењето. Главни карактеристики на ова гледиште се: значењето е поважно од формата, поедноставување на инпутот, сведување на поправката на грешки на минимум, промовирање на активности што се фокусираат истовремено и на формата и на значењето, користење на автентични материјали и изучување на граматиката во комуникативен контекст (Алексова, Бушовска, Ванева и др. 2011: 110–112). За да се постигне сето ова, учениците треба да се преплавени од инпутот (input flood). Во исто време, учениците имаат корист од техниките за подобрување на инпутот, како и од задачите за препознавање на граматичките форми и правење претпоставки за нив затоа што тие им овозможуваат на учениците да го обработат инпутот, а со тоа да го зголемат и интелектот (ibid.: 36).

Истражувањата укажуваат дека, во процесот на учење, учениците со себе носат механизми што се посилни и од најсилните наставни напори. Овие внатрешни механизми ги организираат јазичните податоци независно од редоследот на воведување. Учениците го градат граматичкиот систем на новиот јазик независно од видот и редоследот на презентираниите активности. Ваквите погледи влијаеле да започне истражувањето на наставните интервенции. Според емпириските докази, наставата по граматика во контекст позитивно влијае на брзината на учењето и постигнувањето на повисоки резултати. Според тоа, не се поставува прашање дали поучувањето граматика е потребно, туку дали одредени пристапи се поефикасни во споредба со други (ibid.: 27).

5. Истражувачки труд

5.1. Мотивација и предмет на истражувањето

Мотивацијата за избор на оваа тема произлегува од моето досегашно искуство како ученик, како и од искуството при набљудување на часовите по англиски јазик во средните училишта при што поучувањето на граматиката се смета за најважна цел на наставата. Со други зборови, граматиката се претставува и се поучува како збир од правила што треба да се меморираат, а поучувањето на граматиката зафаќа централен дел од наставата. На овие часови недостасуваат комуникативни активности во кои јазикот се користи за комуникација, како и вежби што се фокусираат на разбирање на значењето. На набљудуваните часови се цели кон конструирање точни граматички структури, кои најчесто се надвор од контекст. И покрај праксата што наставниците ја добиваат во текот на додипломските студии, таа не се идентификува со наставната практика. Имено, во текот на своите студии, студентите се запознаваат со најважните наставни пристапи. Притоа, студентите изучуваат како да ги распознаваат пристапите и како да ги употребуваат наставните методи согласно со контекстот и потребите на учениците. Главно, поучувањето се ориентира кон употреба на современите методи каде што целта е комуникативно оспособување на учениците. И покрај тоа, наставниците во средните училишта се главно ориентирани кон употребата на традиционалните наставни методи на поучување на јазикот. Поучувањето е сведено на граматика надвор од контекст, со користење на дедуктивен пристап (пристап евидентен во средните училишта) што не соодветствува со современите методи, кои промовираат поучување на јазикот засновано на обработка на инпут со цел комуникативно оспособување на учениците. Дедуктивниот пристап кон граматиката, идентификуван во средните училишта, води кон експлицитно граматичко знаење, но не и кон развивање на комуникативната компетенција.

Се верува дека когницијата, односно ставовите и верувањата за поучувањето на странскиот јазик имаат клучна улога при изборот граматиката да се изучува имплицитно/експлицитно. Со анализа на когницијата на наставниците би се придонело за разбирање на факторите што го поттикнуваат дедуктивниот наместо индуктивниот пристап

во поучувањето граматика и причините за доминацијата на традиционалниот пристап кон поучувањето граматика (Bialystok, Niccols 1989).

5.2. Цел на истражувањето

Овој труд ќе се обиде да се осврне на актуелните наставни приоди кон интегрирањето на граматиката во наставата по англиски јазик како странски во средното образование во Република Северна Македонија. Со набљудување на часовите по англиски јазик во средните училишта во Република Македонија, ќе се осознае кои приоди кон поучувањето на странскиот јазик преовладуваат во училиштата, а со анализирање на одговорите од наставниците собрани со анкетирање, ќе се дефинираат и причините за изборот на тие приоди. Притоа ќе се добие и увид во ставовите на наставниците кон експлицитниот, односно имплицитниот пристап во наставната практика. Покрај тоа, дополнителниот прашалник ќе ги претстави верувањата и очекувањата на учениците за поучувањето на граматиката.

Со други зборови, овој труд се обидува да го истражи тврдењето на Фенстермахер и Борг (Fenstermacher 1987; Borg 1998c; 2001) дека ставовите на наставниците кон граматиката се изедначуваат со праксата на поучувањето. Притоа, трудот ќе се обиде да идентификува кој пристап (имплицитен или експлицитен) преовладува при поучувањето на граматиката во средните училишта во Република Македонија.

Покрај тоа, со евалуација на очекувањето на учениците кон тоа како треба да им се предава граматиката, овој труд ќе ја разгледува корелацијата меѓу очекувањата на учениците и ставовите на наставниците за поучувањето граматика. Со тоа би се осознало како ставовите и сфаќањата на наставниците и учениците влијаат врз процесот на стекнување јазична компетенција кај учениците.

5.2.1. Прашања за истражување и работни хипотези

Во согласност со целта на истражувањето, прашањата што ова истражување настојува да ги одговори се следните:

- Кој пристап кон интегрирањето на граматиката (имплицитен или експлицитен) преовладува во наставата по англиски јазик како странски во средното образование во Р Македонија?
- Дали граматиката се изучува изолирано или интегрирано во јазичните вештини?
- Кои фактори влијаат врз изборот на наставен приод кон поучувањето граматика?
- Дали ставовите на учениците кон поучувањето граматика се изедначуваат со ставовите на наставниците?

Следниве работни хипотези ќе заземат централно место во овој труд:

1. Во средните училишта во Република Македонија доминира експлицитниот пристап кон поучувањето граматика на англискиот јазик како странски.
2. Граматиката главно се изучува изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини.
3. Праксата во текот на додипломските студии и ставовите на учениците во однос на поучувањето се клучни фактори при изборот на наставен приод.

4. Учениците очекуваат граматиката да биде презентирана во контекст, преку активности што ја поттикнуваат комуникативната компетенција. Тие исто така очекуваат граматичките грешки да не бидат експлицитно коригирани, додека акцентот е на содржината, а не на формата.

5.3. Методологија и план на истражувањето

Целта на ова истражување е утврдување на актуелните наставни приоди кон интегрирањето на граматиката во наставата по англиски јазик како странски во средното образование. Овој труд се базира врз квантитативна и квалитативна анализа, при што се настојува да се разберат наставните пристапи и однесувањето на испитаниците наставници. Истражувањето се спроведува на 10 испитаници од средните училишта во Скопје, Република Македонија. Наставници што предаваат во средните училишта или пак работат со ученици од средните училишта се сметаат за адекватен примерок. Со цел да се постигне поголема автентичност, Борг (Borg 1998a; 1999; 2001; 2003a) советува истражувањето да се спроведува исклучително во природни услови; поточно, истражувањата да се вршат врз принцип на набљудување, со прашалник за наставниците и учениците во кој испитаниците ќе ги искажат своите ставови за изучувањето граматика. Пред набљудувањето, прашалникот наменет за наставниците има цел да ги извлече основните информации за секој учесник, релевантни за планираното истражување, и да ја испита перцепцијата на наставниците за поучувањето на англиската граматика и нивните општи гледишта за граматиката.

Секој наставник се набљудува додека држи час на кој целта на наставната единица е поучувањето граматика. Како што посочува Борг (Borg 2006), набљудувањето во училницата „има централна улога во изучувањето јазик“. Така, набљудувањата всушност се директен доказ за практиката на наставниците во наставата. Набљудувањата се одвиваат во нормална училишна атмосфера, а набљудувачот не учествува на часот (односно набљудувачот има улога на истражувач, а нема интеракција со наставникот или учениците).

Ќе бидат анализирани податоците добиени со анализата на одговорите акумулирани од прашалниците и со набљудувањето на наставниците и нивните пристапи кон поучувањето на дадена граматичка единица. Потоа, следи споредба на одговорите од прашалниците за наставниците и прашалниците за учениците. Во последната фаза се сумираат резултатите, се носат заклучоци и се разгледуваат импликациите за примена на добиените сознанија во наставата по англиски јазик.

5.4. Метод

5.4.1. Структура на примерокот

Со цел да се добие пореална слика за наставните приоди кон интегрирањето на граматиката во средното образование во Р Македонија, во истражувањето беа вклучени училишта со средно (стручно) и гимназиско (општо) образование.

Истражувањето беше реализирано по пат на спроведување анкети и опсервација на часовите по англиски јазик кога се поучуваше граматика. Анкетирањето на учениците и наставниците се спроведуваше во средните стручни и гимназиски училишта во Р Македонија. Анкетите беа спроведувани по електронски пат, како и со дистрибуција на прашалниците на учениците и наставниците на часовите што беа набљудувани. Во истражувањето учествуваа 22 наставника и 105 ученика. При анализата на добиените податоци беа земени предвид одговорите на 21 наставник и 102 ученика. Останатите прашалници (од 1 наставник и 3 ученици) не беа земени предвид затоа што беа делумно одговорени, така што се сметаат за невалидни за ова истражување.

Набљудувањето на часовите беше реализирано во три гимназиски/средни стручни училишта во Скопје. Заради поголема веродостојност на податоците, набљудувањето на десетте наставни часови беше реализирано во втора, трета и четврта година при што поучуваа 10 различни наставника. Десетте набљудувани наставника се дел од 20 наставника што учествуваа во електронското анкетирање.

5.4.2. Инструмент

Инструментите за прибирање податоци се 3 прашалника што авторот сам ги состави врз основа на хипотезите на трудот и прегледот на литературата, и тоа: прашалник за ученикот, прашалник за наставникот и прашалник за опсервација на часовите.

Како што е и претходно напоменато, дебатата за начинот на поучување граматика секогаш заземала место во истражувањата за наставните методи и пристапи. Некои истражувачи посочуваат дека директниот експлицитен пристап е нерелевантен при процесот на усвојување на странскиот јазик, па, дури и ако се спроведе, ефектот на граматичката настава би бил периферен (Krashen 1982). Главниот проблем во врска со експлицитното/имплицитното поучување на граматиката е дали да се учат експлицитни правила или да се развијат активности што им овозможуваат на учениците да ги откријат самите правила (Ellis 1994).

5.4.2.1. Прашалник за наставниците

Прашалниците составени за ова истражување се засновуваат на гореспоменатата дебата. Прашалникот за наставниците се состои од 13 прашања. Прашањата можат да се одговорат со: да, не сум сигурен/а и не. Полето „не сум сигурен/а“ укажува на неодредено мислење или недостиг на знаење за одреденото прашање.

Во прашалникот за наставниците може да се види дека прашањата од 2 до 8 го поставуваат прашањето за поучувањето на граматиката во училницата. Целта на овие прашања е да се увиди дали експлицитниот пристап на поучување на граматиката преовладува во текот на наставата. Со други зборови, целта на овие прашања е да се увиди ставот на наставникот кон поучувањето граматика. Доколку наставникот даде позитивно мислење дека правилата треба да се презентираат и да се научат во текот на часот (прашање 1) и се изјасни дека граматиката (прашање 2), правилата и вежбите (прашања 5 и 6) се од клучно значење, наставникот преферира механички вежби, експлицитни правила и верува дека експлицитното поучување им овозможува на учениците точна употреба и усвојување на јазикот. Прашањата 7 и 8 го одредуваат погледот на наставникот кон коригирањето на

грешките. Позитивниот став за експлицитното поправање на грешките е во согласност со традиционалниот пристап на поучувањето што цели кон правила и експлицитно коригирање на сите настанати грешки. Според овој пристап, грешките се препрека во усвојувањето на јазикот. Негативниот одговор на прашањата 3 и 4 е во согласност со современите пристапи кон усвојувањето на јазикот. Со други зборови, грешките се сметаат за доказ дека се одвива процесот на усвојување, и тие се составен дел од процесот на усвојување. Позитивниот одговор на овие прашања (прашања 3 и 4) се засновува на изучувањето на граматиката надвор од контекст. Меморирањето на правилата и пополнувањето на граматички вежби надвор од контекст се дел од традиционалниот пристап на поучувањето на странскиот јазик. Овие прашања идентификуваат пристап во кој правилата, експлицитните појаснувања и експлицитната корекција на грешките заземаат централна улога во наставата.

Од друга страна, прашањата 10 – 12 го рефлектираат комуникативниот пристап кон поучувањето на јазикот. Комуникативниот пристап се засновува на усвојување и употреба на јазикот како средство за комуникација.

	Прашалник за наставникот	Да	Не сум сигурен/а	Не
1.	Граматиката е најзначајна јазична компонента.			
2.	Наставниците треба да ги објаснуваат граматичките правила со цел учениците потечно да го користат јазикот.			

3.	Учениците очекуваат граматиката да биде експлицитно (преку правила) презентирана и научена.			
4.	Учениците што ги знаат граматичките правила го употребуваат јазикот поточно отколку учениците што не ги знаат граматичките правила.			
5.	Вежбите им овозможуваат на учениците потечно да го употребуваат јазикот.			
6.	Неопходно е учениците да ја знаат граматичката терминологија (на пр. present continuous, adverb, noun).			
7.	Една од клучните улоги на наставниците е коригирањето на грешките на учениците.			
8.	Наставниците треба да ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата.			
9.	Граматиката треба да се учи одделно, а не интегрирана со другите вештини (читање, слушање, говорење и пишување).			
10.	Во комуникативниот наставен пристап, граматиката не се учи директно, туку се усвојува индиректно.			
11.	Учениците можат да ја усвојат граматиката имплицитно, изложувајќи се на јазикот преку слушање и читање.			
12.	Вежбањето на граматичките структури секогаш мора да биде во комуникативен контекст, преку вежби што се фокусираат на пораката.			

13.	Наставниците треба усно да проверуваат дали учениците ги знаат граматичките правила.			
-----	--	--	--	--

5.4.2.2. Прашалник за учениците

Прашалникот за учениците се фокусира на истата тематика како и прашалникот за наставниците. Овој прашалник се состои од 10 прашања, кои се одговараат со: да, не сум сигурен/а и не. Како и во горенаведениот прашалник, полето „не сум сигурен/а“ укажува на неодредено мислење или недостиг на знаење за одреденото прашање.

Целта на составувањето на два слични прашалника е да се увиди дали постои согласување меѓу ставовите на учениците и тие на наставниците во поглед на поучувањето на граматиката. Ова прашање има клучна улога, затоа што голем дел од наставниците го модифицираат пристапот на поучување кон очекувањата на учениците.

Прашањата 1, 2 и 3 го одредуваат местото на граматиката во текот на наставата. Одговорот „да“ ја идентификува граматиката како централен елемент неопходен за усвојување на јазикот. Граматиката е централен елемент на традиционалната настава, каде што учениците ги меморираат граматиката и вокабуларот. Според овој пристап, со изучувањето на граматиката на странскиот јазик, учениците подобро се запознаваат и со граматиката на мајчиниот јазик. Изучувањето на граматиката овозможува читање и пишување на странскиот јазик, а пишаниот јазик се смета за супериорен во однос на говорниот. Слично, прашањата 5 и 6 се однесуваат на примената на граматичките вежби. Учениците што одговориле со „да“ очекуваат фокусот на поучувањето да биде на формата. Во овој случај, учениците не треба да ја разберат пораката од текстот за да можат успешно да ја решат вежбата – ваквиот одговор е целосно управуван од страна на наставникот. Со други зборови, наставникот го наведува ученикот да ја конструира точната форма што одговара на зададената вежба. Вежбата се решава врз основа на претходно објаснети правила и без фокус на значењето на речениците. Во врска со овие две прашања е

прашањето 3. Во духот на традиционалната настава, (наставникот треба да ги објаснува граматичките правила со цел учениците да постигнат точност во примена на јазикот), во прашањето 3 се испитува дека точноста во примената на јазикот се постигнува со усвојување на јазичните структури. Доколку учениците ги имаат усвоено и меморирано јазичните структури, како и начинот на нивната употреба, тие ученици ќе образуваат точни граматички структури. Прашањето 8 ги претставува очекувањата на учениците во однос на поучувањето на граматиката, а прашањето 4 се однесува на ставот кон поправањето на грешките. Учениците што сметаат дека недостигот на експлицитна настава може да придонесе за појава на чувство на несигурност (прашање 8) се ученици што очекуваат презентирање на формални инструкции и што се залагаат за поправање на граматичките грешки. Во овој тип поучување, странскиот јазик на часовите се употребува за постигнување на целта – постигнување точност при решавањето на механичките вежби, но не претставува средство за комуникација и поучување, односно учењето и употребувањето на знаењето се случуваат свесно, и самиот ученик знае дека научил одредено правило или структура (прашање 7).

Од друга страна, позитивниот одговор на прашањата 9 и 10 сугерира настава во која комуникациските вештини се во преден план. Следи прашалникот за ученици кој што беше употребен за прибирање податоци во врска со дадените хипотези.

	Прашалник за ученикот	Да	Не сум сигурен/а	Не
1.	Граматиката во јазикот е најзначаен елемент на јазикот врз кој се темели сè друго.			
2.	Наставниците треба да обрнат внимание на граматиката во текот на часот.			

3.	Наставникот треба да ги објаснува граматичките правила со цел учениците да постигнат точност во примената на јазикот.			
4.	Грешките треба да се коригираат само кога пречат во комуникацијата.			
5.	Вежбањето на граматичките структури овозможува <i>потечна</i> употреба на јазикот.			
6.	Вежбањето на граматичките структури овозможува <i>точна</i> употреба на јазикот.			
7.	Тешко е да се подобри точноста на јазикот само преку комуникација, без објаснување на граматиката.			
8.	Недостигот на експлицитна настава (објаснување правила) по граматика може да придонесе кон чувство на несигурност при употребата на јазикот.			
9.	Во текот на часот не е неопходно да се разговара за граматиката; фокусот треба да биде на учење како да се комуницира.			
10.	Учењето на јазикот низ реални задачи (интервју, дискусија, презентации, игри по улоги и сл.) е најдобриот начин учениците да го развиваат граматичкото знаење.			

5.4.2.3. Прашалник за набљудувачот

Прашалникот за набљудувачот е комбинација од прашалникот за наставниците и прашалникот за учениците и се базира на прашалникот на Топрак (Toprak 2018), односно може да се одговори само со „да“ или „не“. Прашалникот започнува со начинот на претставување на граматиката. Потврден одговор на првото прашање значи дека наставникот ја презентира граматиката/правилата на табла, ги диктира или ги објаснува усно. Второто прашање се пополнува потврдно доколку наставникот употребува друг метод, на пример употреба на граматиката низ секојдневен говор. Доколку наставникот употребува граматички објаснувања и терминологија соодветно на учениците и тие се запознаени и со граматичките поими при презентирањето на граматиката и правилата, набљудувачот потврдно одговара на прашањата 3 и 4.

Прашањата 5, 6, 7 и 10 даваат подетални информации за методот на презентирање на граматиката. Потврдниот одговор под „а“ (прашање 5) укажува дека во училницата преовладува традиционалниот начин на „учење на граматиката“, и тоа во деконтекстуализирани задачи. Сосема спротивно, под „б“ (прашање 5) одговорот е „не“, и тоа значи дека наставникот преферира употреба на современите пристапи кон поучувањето на граматиката. Современите пристапи се однесуваат на активностите во кои граматиката е интегрирана со другите јазични вештини, а фокусот е на комуникативното усвојување.

Прашањето 12 укажува на поучување според принципите на традиционалната настава. Со други зборови, целта на ова поучување е повторување сè додека вежбаната структура не премине во навика.

Пристапот кон грешките се дефинира во прашањата 7, 8, и 10. Одговорот „да“ на прашањата 8 и 10 го претставува пристапот во кој прифаќањето на грешките се смета за процес што укажува на усвојувањето на јазикот. Од друга страна, прашањето 7 е конструирано да ги претставува принципите на традиционалната настава.

Прашањето 13 ги претставува современите пристапи, односно комуникативниот метод каде што целта е комуникативно оспособување на учениците. Слично, прашањата 14

и 15 даваат информација дали целта – комуникативното оспособување на учениците – се постигнува, односно дали учениците успешно можат да ги изразат своите мисли на англиски јазик.

	Прашалник за ученикот	Да	Не
1.	Наставникот ги презентира граматичките правила преку објаснување (со пишување на табла, со диктирање или усно).	Да	Не
2.	Наставникот користи и други форми на презентирање граматички структури. Пример: _____ 2.1. _____ _____ _____		
3.	Наставникот користи граматичка терминологија соодветна на возраста и нивото на јазична компетенција на учениците.		
4.	Учениците ја знаат граматичката терминологија (на пр. present continuous, adverb, auxiliary verb).		

4.1.	Пример:		
5.	Граматиката на часот се учи: а) одделно, надвор од контекст; Пример:		
6.	Граматиката на часот се учи: б) интегрирана со другите вештини (читање, слушање, говорење и пишување). Пример: _____		

7.	Во текот на часот, се повторуваат новите граматички структури. Пример: _____		
8.	Наставникот експлицитно ги коригира сите или најголем дел од граматичките грешки на учениците. Пример: _____		
8.1.	_____ _____		
9.	Наставникот имплицитно ги коригира сите или најголем дел од граматичките грешки на учениците. Пример: _____		
9.1.	_____ _____		

10.	Граматичките структури се воведуваат имплицитно преку обработка на соодветни примери, а правилата ги извлекуваат учениците. На пример, идното време е претствено преку дискусија на планови за зимскиот распуст.		
10.1	Пример: _____ _____		
11.	Наставниците ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата, односно кога пораката што треба да биде пренесена не е разбрана.		
11.1.	Пример: _____ _____		
12.	Наставникот бара примери од учениците.		
12.1.	Пример: _____ _____ _____		

13.	Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила.		
13.1.	Пример: 		
14.	Фокусот е на учењето како да се комуницира. Учениците учат да го употребуваат јазикот во секојдневни ситуации (на пр. телефонски разговори, дискусија за насоки, дебати, интервјуа итн.) преку работа во двојки или групи.		
14.1	Пример: 		
15.	На учениците им е тешко да ги применат јазичните правила во усната комуникација.		
15.1.	Пример: 		

5.5. Пилот-истражување

Пилот-проектот беше спроведен во приватно училиште. Прашалниците беа дистрибуирани на ученици од втора и трета година и на нивните наставници. Времето потребно да се пополни прашалникот не надминува време од 2 минути.

Пилот-истражувањето укажа на потреба од дообјаснување на некои термини, како за учениците така и за наставниците. За таа цел, за термините „експлицитно“, „граматичка терминологија“ и „интегрирана со други вештини“, е додадено појаснување или пак примери.

5.6. Постапка при реализацијата на истражувањето

Пред да започне истражувањето, беше контактирано со директорите на средните училишта со цел да се добие дозвола за анкетирање и опсервација на наставата. За некои училишта беше потребно да се достави молба, како и примерок од трите вида прашалници. По деталното објаснување на целта на истражувањето, беа анализирани планирањата за наставните часови, затоа што би било бесцелно да се присуствува на наставен час на кој наставниот план не вклучува граматика. Најголем дел од наставниците беа согласни за соработка, но имаше и дел од нив што изразија чувство на непријатност во случај да треба да бидат набљудувани.

6. Анализа на резултатите

Истражувањето се спроведуваше преку Google survey. Самата страница ги класифицира одговорите и ги претставува во табела. Со други зборови, секое прашање е

проследено со нумеричка анализа во проценти. Во табелите процентуално се застапени одговорите: „да“, „не сум сигурен/а“, „не“, односно „да“/„не“.

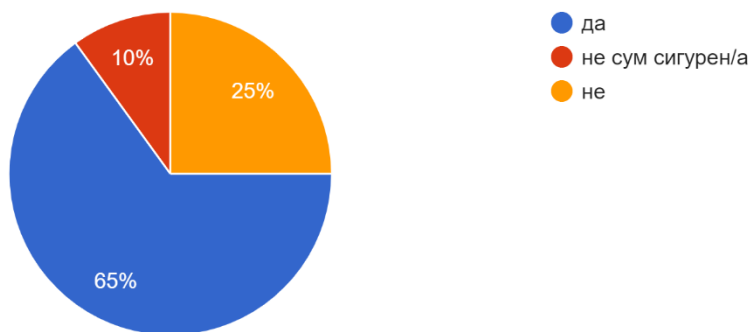
6.1. Испитување на првата хипотеза: Во средните училишта во Република Македонија доминира експлицитниот пристап кон поучувањето граматика при усвојување на англискиот јазик како странски

6.1.1. Граматиката како централен елемент во поучувањето

6.1.1.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците и прашалникот за учениците

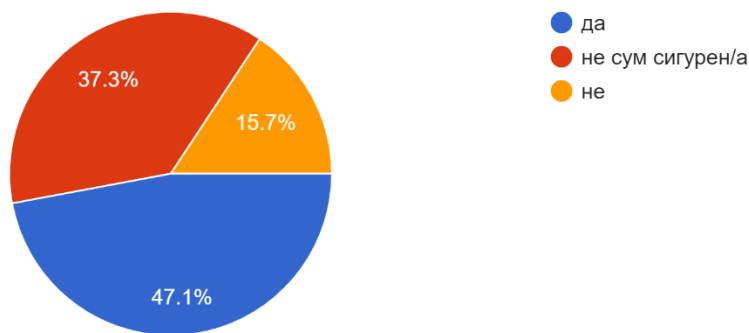
Во класичните и традиционалните методи граматиката заземала централна улога во поучувањето на јазикот. Традиционалната граматика може да се следи во текот на 2 000 години преку наставни пристапи од класичниот период на Грција, Индија и Рим, средниот век, ренесансата, 18 и 19 век и помодерното време. Пристапите создадени врз база на традиционалната граматика го отсликуваат гледиштето дека еден дел од јазикот, односно граматиката, треба да се вреднува повеќе од другите и треба да биде норма за сите говорители на јазикот. Во овие пристапи, граматиката се изучува одделно, а не се смета за дел од секојдневниот контекст (Norris, Ortega 2001). Критичарите (Sharwood-Smith 1993; VanPatten 1987) тврдат дека следбенциите на овој пристап никогаш не се навраќаат на формата за да ја искористат во контекст. Со други зборови, граматиката се учи како збир од правила надвор од секојдневната употреба на јазикот. Така, учениците ги знаат граматичките правила и терминологија, но не секогаш успеваат да ги имплементираат правилата во секојдневната комуникација.

Според спроведеното истражување, 65 % од наставниците (види подолу на графиконот 2) се согласуваат со тврдењето дека граматиката е најзначајна јазична компонента и притоа треба да зазема централно место во наставата. Традиционалните граматики вклучуваат правила што треба да се следат и имплементираат, како и правила за употреба на јазичните елементи во речениците. Со други зборови, наставниците се водат според мислењето на истражувачите што тврдат дека пристапот што вклучува фокус на граматичката форма е најнефективен метод за поучување на странските јазици (Schwartz 1998).



Графикон 2: Граматиката е најважна јазична компонента

Значително мал дел од наставниците и учениците се согласиле дека граматиката не е најзначаен елемент во поучувањето на јазикот, односно незначителен дел од учесниците го делат мислењето со поборниците на современите јазични методи според кои сите елементи се еднакво неопходни за успешно усвојување на јазикот. Мал дел веруваат дека во планирањето на часот „нема место“ за фокусирање на граматиката, и напротив, треба да се потенцира значењето на комуникацијата (Krashen 1982). Ова е илустрирано на графиконот 3.



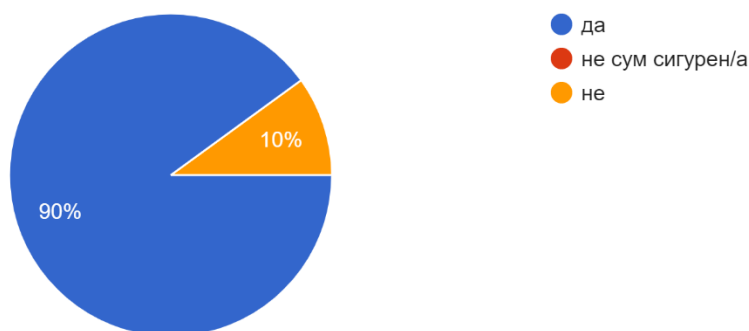
Графикон 3: Граматиката е најзначаен елемент на јазикот

6.1.2. Експлицитно/имплицитно поучување

6.1.2.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците

Главното прашање во врска со експлицитното/имплицитното поучување е дали да се учат експлицитни правила или да се развијат активности што им овозможуваат на учениците сами да ги откријат правилата (Ellis 2006c).

Според истражувањето (прашање 2 од прашалникот за наставниците), 90 % од наставниците одговориле дека појаснувањето на граматичките правила води до потечно користење на јазикот. Незначително мал дел од наставниците, само 10 %, одговориле негативно на ова прашање. Со други зборови, само 10 % од испитаните наставници не се согласуваат со традиционалните сфаќања дека експлицитното појаснување на правила води до точна употреба на јазикот (графикон 4).



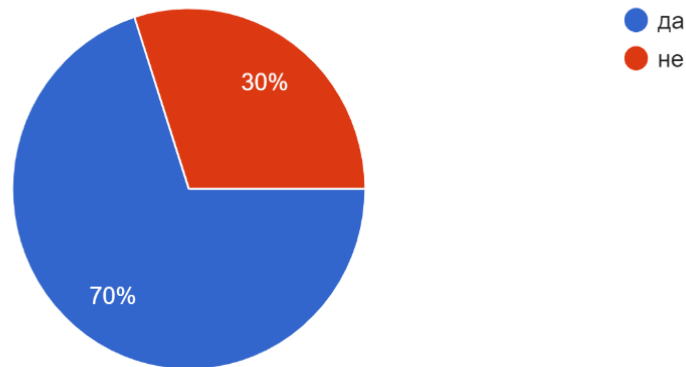
Графикон 4: Наставниците треба да ги поучуваат граматичките правила за учениците да го користат јазикот потечно

Овие податоци укажуваат дека најголем дел од наставниците се водат според начелата на традиционалните експлицитни принципи. Наставниците што се залагаат за презентирање на граматичките правила, а потоа за нивна примена во задачи за вежбање, веруваат дека учениците прво треба да совладаат граматички правила за потоа да ги користат овие правила додека работат на комуникативни задачи. Овие испитаници веруваат дека знаењето на граматиката е предуслов што им овозможува на учениците развивање на неопходни ментални функции потребни за да работат на овие задачи. Со други зборови, учениците треба да ги знаат граматичките правила за да можат, кога тие се употребуваат, да создадат јазични структури што ќе ги користат точно и течно. Тоа значи дека, покрај тоа што учениците ќе образуваат точни јазични структури, нив ќе ги употребуваат во секојдневен говор без пречки и долги паузи (fluency) (Shintani, Li, Ellis 2013).

6.1.2.2. Анализа на податоците од прашалникот за набљудување на часовите

Начинот на презентирање на граматичките правила подетално се разгледува низ прашалникот за набљудувачот, при што се добива подетална слика за начинот на презентирање на граматичките правила. Притоа, низ овој прашалник се забележува дали одговорот на наставниците соодветствува со праксата во училница. Прашањата 5, 5.1, 6 и

6.1, се однесуваат на имплицитното/експлицитното поучување. Според резултатите, одговорите од прашалникот на наставниците и учениците се пресликува во праксата. Во 70 % (за подетално, види прашање 5 од прашалникот за набљудувачот – графикон 5) од набљудуваните часови граматиката се презентира надвор од контекст, односно експлицитно.



Графикон 5: Граматиката се учи надвор од контекст

Овие специфични податоци се илустрирани подолу во записот 1. Следува приказ на дискусијата на записи од часовите како илустрација на сознанијата во врска со прашањето 5 од прашалникот за набљудувачот. Белешките што се дел од анкетите, поточно прашалник за набљудувачот, даваат значителни податоци за начинот на поучување на набљудуваните часови.

Запис 1: Граматиката на часот се учи: а) одделно, надвор од контекст

„Наставникот прашува кои се разликите меѓу Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous, а учениците ја објаснуваат разликата откако даваат пример. На табла се запишани: I have read this book (finished and short actions); I have been reading this book (unfinished, repetitive longer actions and irritating habits for other people).

Откако е пуштен проекторот со вежби за Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous, учениците ги решаваат вежбите (прво ги пишуваат во тетратка, па усно ги одговараат).

Наставникот пушта дел од филм по што следи прашањето: What has just happened? Учениците одговараат употребувајќи Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous и притоа даваат појаснување зошто го употребиле тоа време.“

„Решавање на реченици од учебник: пример: да се напишат негативните форми од future tense. – I will be studying. – I will not be studying. Наставникот бара од учениците да дадат пример за секое објаснето време: I will be doing homework tonight.“

„Учениците прават трансформација на реченици од active во passive на табла и во тетратките.

Наставникот ги пишува правилата за passive на табла: the object takes the place of the subject. Потоа прашува кои се составни делови на passive и пишува на табла: passive: to be + past participle. Притоа наставникот кажува дека децата треба да ја запаметат оваа форма.“

„Наставникот ја дели таблата на три дела (past simple/present perfect/past perfect). По усната презентација на правилата, наставникот одбира по еден ученик да ги напише правилата во соодветната колона.

„Пополнување на вежби во учебник (експлицитни).“

„Наставникот пишува на табла: he (doer) buys (verb) new trainers (object) – active sentence. In passive the object takes the place of the subject: new trainers are bought.“

„Усно појаснување на правилата за relative clauses.

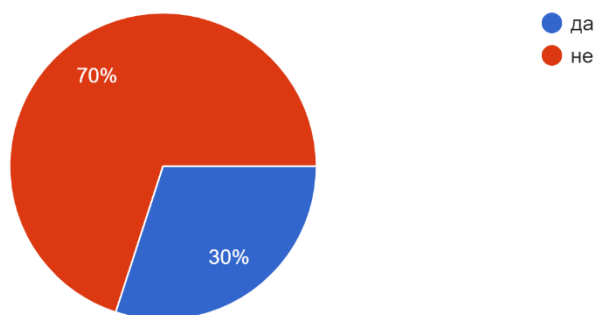
Гледање на експлицитни правила на Youtube за образувањето на relative clauses.

Наставникот дава устен пример за reduced relative clause: Who is the young woman sitting over there? 'Who is' is reduced.“

„Наставникот ги пишува правилата за образување на условните реченици на табла. Потоа за секој тип условни реченици го пишува правилото за соодветниот 'inverted conditional'.“

Според записите може да се заклучи дека граматиката се презентира и се усвојува преку задачи надвор од контекст. Овој тип настава се карактеризира со усвојување на правила што подоцна треба да се применат. Наставниците ја претставуваат граматиката како најважен јазичен елемент, кој треба да се повторува до неговото усовршување. Поточно, најчесто, наставникот ги презентира правилата усно или ги пишува на табла. Со други зборови, од учениците се очекува да образуваат точни структури, на пример: трансформација на реченици од активна во пасивна конструкција, појаснување на заменките од зависните реченици, појаснување на разликите во времињата.

Слични податоци со тие од прашањето 5 се и податоците добиени од прашањето 6. Во 70 % од набљудуваните часови е забележан недостиг на поучување на граматиката во контекст, односно граматиката не е интегрирана со другите вештини (графикон 6). На овие часови преовладува експлицитното поучување – базирано на сфаќањето дека свесното и контролирано учење и употреба на правилата во текот на употребата на јазикот придонесува кон точна употреба на јазикот (Ellis 2006a).



Графикон 6: Граматиката се учи интегрирана со другите јазични вештини

Од друга страна, имплицитното учење е процедурално и несвесно учење, и многу често ученикот употребува форма или структура без да биде свесен дека ја знае. Многу истражувачи тврдат дека експлицитното учење е нерелевантно за усвојување на јазикот, дека има незначителни резултати за јазикот усвоен со експлицитно учење (Krashen 1987) и не може природно да се употреби во секојдневната комуникација. Изучувањето на граматичките правила во контекст и во рамките на комуникациските потреби на говорителите придонесува кон успешно усвојување на јазикот (Krashen 1982). Меѓутоа, само кај 30 % од часовите е присутен современиот пристап каде што граматиката се претставува имплицитно. Според прашањето 6.1, односно според записот 2, забележани се неколку активности, во текот на 3 различни часа, каде што преовладува имплицитното поучување.

Запис 2: Граматиката на часот се учи: б) интегрирана со другите вештини

„Учениците пишуваат текст на тема по свој избор во кој треба да опишат моментални и минати дејствија.“

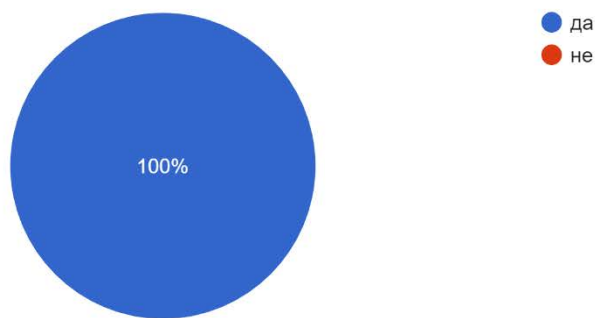
„Наставникот им ја дава следнава задача на учениците: 'Write down 5 sentences of what a person should do on a specific location (amusement park, etc.)'.

Наставникот бара од учениците да напишат 'solution' за проблемот што претходно им е даден. Пример: проблем – unhappy relationship and no proposal for engagement; решение предложено од учениците: you shouldn't force marriage because you might be unhappy with that person; you can always try to find someone else.“

„Пишување и бура на идеи за the great fire of London во тетратка, па презентирање на тие идеи.“

Во овие примери, граматиката е претставена во контекст. Во слободниот состав, учениците се обидуваат да ја пренесат идејата на хартија, а подоцна и на читателот. Во обидот да ја претстават својата замисла во пишана форма, учениците ги употребуваат минатите и сегашните времиња во имплицитен облик. Слично, во вежбата во која учениците даваат совети за определен проблем, се користат модалните глаголи на автентичен начин. Изведувањето на идеи поврзани со „The Great Fire of London“ и нивното презентирање претставуваат употреба на минати структури со комуникативна цел.

Во согласност со добиените податоци се и податоците од прашањето 7 од прашалникот за набљудувачот. Во сите, односно во 100 % од набљудуваните часови е присутно повторувањето на граматичките структури, илустрирано на графиконот 7.



Графикон 7: Во текот на часот се повторуваат новите граматички структури

Прашањето 7.1, претставено во записот 3, дава подетални информации за начинот на повторување на презентираните структури. Од примерите може да се забележи дека најчесто структурите се повторуваат преку експлицитни вежби. Најчесто типот на повторување е во форма на задачи од учебник, реченици на табла и пишување примери со новата структура што се гледа од записите подолу.

Запис 3: Во текот на часот се повторуваат новите граматички структури

„Учениците му кажуваат на наставникот дека го одложиле тестот по математика. Наставникот ги поттикнува учениците да го кажат тоа на англиски. Учениците велат: 'We have postponed the maths test'.“

„По усното објаснување на правилата, наставникот ги пишува следниве реченици на табла, а учениците треба да ги одговорат во тетратка: 1. What will you be doing tonight? 2. What will you have done by the end of the semester? 3. What will you have been doing by 2023? – Наставникот задава вежби од учебникот што треба да се решат. Вежбите се форма на fill in the gap, каде што недостасува точната форма на глаголот. Речениците се надвор од контекст – сличен тип на вежби на www.myenglishpages.com (future tenses).“

„Наставникот бара примери од активна во пасивна реченица. Дава листови со вежби за промена од активна во пасивна реченица.“

„Граматичките структури се повторуваат во вежбата за опишување (write down 5 sentences of what a person should do on a specific location (amusement park, etc.)) и во вежбата за пишување решение на даден проблем употребувајќи модални глаголи (giving solutions using modals to the given problem).“

„По презентирање на правилата на табла, учениците ги пишуваат речениците (даден conditional да се направи inverted conditional). Потоа, истиот тип вежби се решава и во учебникот.“

„По пишувањето на формата на времињата на табла (од учениците), наставникот бара од учениците да дадат примери – трите времиња се повторуваат во вежбите во учебникот.“

„Past Simple се повторува преку повремено решавање вежби од учебникот.“

На еден од набљудуваните часови е забележано дообјаснување и компарација на новата структура со примери од мајчиниот (македонски) јазик (прашање 7.1 од прашалникот за набљудувачот). Овој тип на поучување е карактеристичен за граматичко-преведувачкиот метод. Поддржувачите на граматичко-преведувачкиот метод веруваат дека учењето на граматиката на новиот јазик овозможува и подобро запознавање со граматиката на мајчиниот јазик. Компетентноста во новиот јазик се оценува со точноста при преводот на реченици од странскиот на мајчиниот јазик (Doughty 1991; Larsen-Freeman 1987).

Запис 4: Во текот на часот се повторуваат новите граматички структури

„Решавање вежби од учебник за relative clauses и појаснување на секоја реченица на македонски јазик.“

Спротивно на принципите на традиционалните пристапи забележани во најголем дел од податоците во врска со прашањето 7, само во дел од набљудуваните часови е присутно

повторувањето на граматичките структури на имплицитен начин, како следниот транскрипт на сегмент од набљудуваниот час – запис 5.

Запис 5: Во текот на часот се повторуваат новите граматички структури

„Грамматичките структури се повторуваат во вежбата за опишување (write down 5 sentences of what a person should do on a specific location (amusement park, etc.)) и во вежбата за пишување решение на даден проблем употребувајќи модални глаголи (giving solutions using modals to the given problem).“

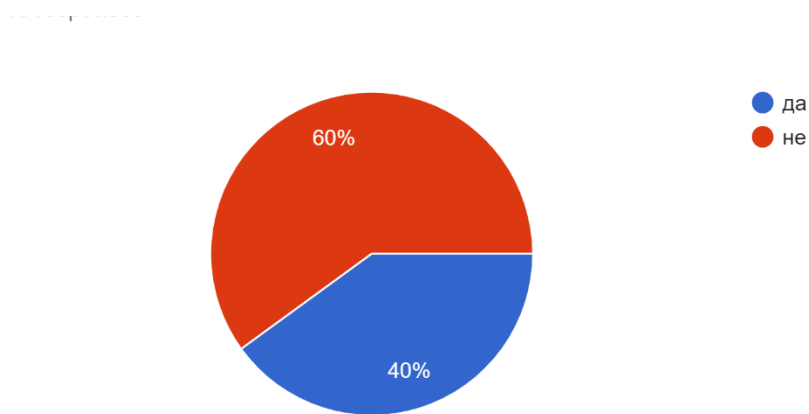
Преку овие активности, учениците се вклучени во автентична употреба на јазикот. Примарната цел на вака поставените активности е пренесување на идејата на слушателот и имплицитно повторување на модалниот глагол со фокус на значењето. Исто така, давањето совети е дел од секојдневната комуникација преку која учениците го усовршуваат користењето на модалните глаголи .

Следниот пример преземен од одговорите на прашањето 7.1 од прашалникот за набљудувачот, односно запис 6, исто така се смета за вежба со автентичен карактер, затоа што целта е учениците да опишат што се случило во 1666 г. Самата вежба наложува учениците да користат минати времиња. Последната вежба на овој набљудуван час е давањето повратни информации за начинот на спроведување на часот. Повторно, со рефлектирањето на настаните и чувствата во текот на часот, учениците ги користат минатите времиња иако немаат експлицитна инструкција од наставникот.

Запис 6: Во текот на часот се повторуваат новите граматички структури

„Користење на Past Tenses во текот на вежбата за 'the great fire of London' и одговарање на прашањата во книгата по читање на текстот; употреба на Past Tenses во давањето feedback за тоа како се чувствувале при активностите од часот.“

Повторно, во 10. прашање (графикон 8), во повеќе од половина од набљудуваните часови структурите се претставуваат експлицитно.



Графикон 8: Граматичките структури се воведуваат имплицитно

Според прашањето 10.1, или запис 7, најчест начин на презентирање на структурите е со пишување на правилата на табла и обезбедување македонски еквиваленти.

Запис 7: Граматичките структури се воведуваат имплицитно

„Наставникот ја пишува формулата за образување пасив на таблата: s + v + o + (by agent).“

Кај речениците со трајно време (continuous) допишува: we do not forget the ending for the continuous tenses (being); наставникот додава дека, во споредба со македонскиот јазик, пасивот е истата форма како кога сакаме да одбегнеме одговорност за некое дејство, на пр.: 'се скрши прозорецот', 'цените на бензинот се покачени'.

„Експлицитна презентација на правилата на табла. По одговорот: I will be hanging out (what will you be doing tonight?), наставникот прашува: 'Што се искажува со оваа форма? Какви дејствија?', потоа учениците одговараат: progress and expected progress in the future. Наставникот прашува која е формата на future continuous, учениците одговараат: will + be + v + ing. Наставникот го запишува ова на табла под future continuous. За future perfect simple: на табла наставникот црта линија и го претставува времето во однос на past tenses/present tenses. Потоа усно, па на табла додава: refers to specific time in future/секогаш има by. Формата е: will + have + past participle (учениците ја диктираат формата) – What will you have been doing by 2023? Потоа наставникот сам одговара, на пример: 'I will be studying for 4 years at college. Откако го претставува времето во форма на линија и ја пишува формата (will + have + been + v + ing), додава дека разликата со future perfect simple е што future perfect continuous трае подолго. Наставникот додава дека ова време тешко се преведува и се споредува со македонскиот јазик.“

Понатаму, од истото прашање: читање на правила или усно појаснување на структурата, формата и начинот на употреба (претставено во записот 8),

Запис 8: Граматичките структури се воведуваат имплицитно

„Читање на правилата од учебник – гледање Youtube за правилата за relative clauses – решавање вежби од учебник за да види наставникот што е разбрано.“

„Експлицитна презентација на conditionals и inverted conditionals; потоа следат примери: 1st conditional: -if-> should + infinitive without to ex. if he remembers some details, we will be able to help him... should he remember some details, we will... 2nd conditional: to uses- verbs in infinitive to describe an unlikely situation if-> were + infinitive with to ex. if he pushed the button, we would have a problem... had he

pushed the button... - with the verb to be ex. if I were rich, I would quit my job... were I rich, I would... 3rd conditional: omit 'if' we invert the subject with the auxiliary 'had' ex. if I had arrived sooner, I wouldn't have missed the beginning... had I arrived sooner, I..."

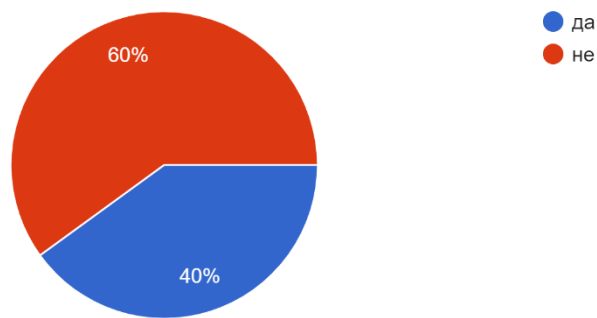
како и решавање вежби од експлицитен карактер, евидентно според записот 9 од прашањето 10.1 од прашалникот за набљудувачот.

Запис 9: Граматичките структури се воведуваат имплицитно

„Наставникот пишува реченици на табла во актив, а учениците треба да ги сменат во пасив: My grandfather built this house. Учениците: This house was built by my grandfather.“

„Наставникот на табла го пишува прашањето: When do we use Present Perfect Simple? Штом учениците ќе дадат пример, наставникот го пишува примерот на табла и допишува појаснување: 1. What has happened to Alexandar? He has just turned 16. – recently finished actions; 2. I have been to Turkey. – past experience with no specific time reference; 3. I have been a teacher for over 12 years. – activities that started in the past and are still happening; 4. I have studied hard. – past activities with present consequences.“

Како и според податоците од 7. прашање, од 10. прашање од прашалникот за набљудувачот може да се забележи дека само во 40 % од набљудуваните часови се применува имплицитен пристап кон наставата. Најчесто, од учениците се бара да опишат дејство од минатото, басна или бајка, или пак да дадат преглед за начинот на кој се одвивал часот. Овие податоци се претставени преку графиконот 9 и записот 10.



Графикон 9: Граматичките структури се воведуваат имплицитно

Овие податоци се претставени во записот 10.

Запис 10: Граматичките структури се воведуваат имплицитно

„Наставникот им задава задача да опишат дејство од минатото, односно мината случка и потоа да ја прочитаат.“

„Наставникот задава задача да се напише бајка, басна, случка во минатото употребувајќи ги трите времиња (past simple/present perfect/past perfect).“

„Наставникот ја пишува 1666 година на табла и прашува: 'What happened in 1666?' – group work и индивидуална презентација на идеите што можело да биде причина за 'the great fire of London'. Наставникот: 'Do you know what happened in 1666? What had caused it?' Ученикот: 'It was in London and it started in a bakery'. – редок пример за примена на имплицитно поучување на граматиката.

– Кога даваат feedback за активностите на часот, учениците употребуваат минати времиња. На прашањата: 'How did you feel about this approach? Did you like it? Was it better compared to the more traditional ones?', одговорот на учениците е: 'It was great',

'We needed more time to finish it', 'The time was short but we had way more fun',
'Working in groups involved more talking'."

6.1.3. Заклучок во врска со првата хипотеза

Податоците од истражувањето ја потврдуваат првата хипотеза – граматиката главно се претставува како централна јазична компонента. Во средните училишта, главно, доминира традиционална настава по граматика во која на учениците им се претставени граматички структури како основа на јазикот. Ваквиот пристап кон поучувањето граматика се карактеризира со предавање на граматиката преку долги и сложени објаснувања и фокусирање на механичката примена на граматичките правила. Приоритет е даден на презентирање на изолирани форми и структури по што следи појаснување на граматичките особености. Се тргнува од претпоставката дека немајчиниот јазик се учи со дедукција на граматичките правила. Вежбите почнуваат во редослед од механички кон комуникативни задачи. Граматичките структури се најчесто објаснети на мајчин јазик при што следат вежби со замена на зборови. Клучна вештина претставува преведувањето на текстови од мајчин на немајчин јазик (Алексова, Бушовска, Ванева и др. 2011).

6.2. Анализа и дискусија за втората научна хипотеза: Граматиката главно се изучува изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини

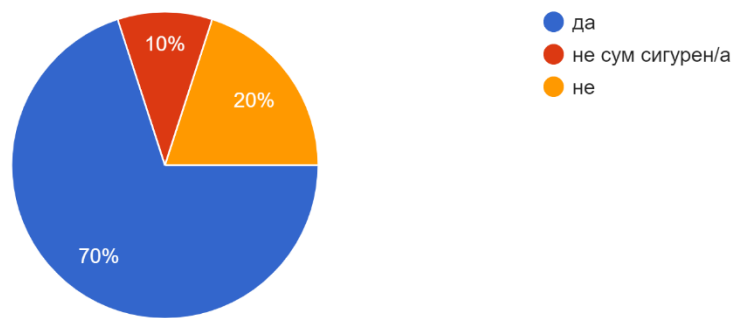
6.2.1. Поправање на грешките

6.2.1.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците

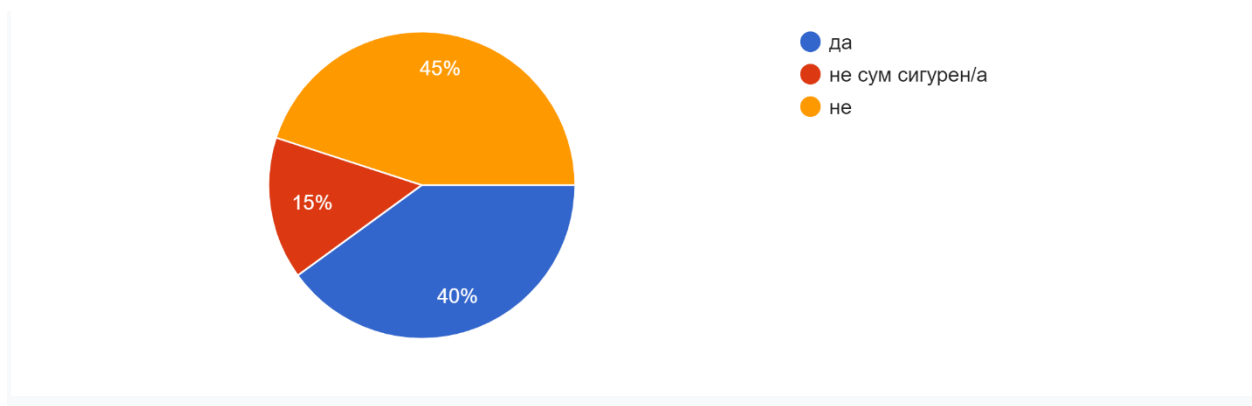
Пред 1960-тите, за време на доминацијата на бихевиористичкиот поглед кон јазикот, грешките на учениците се сметале за нешто непожелно. Правењето грешки било знак на погрешно учење и се сметало за пречка во процесот на учењето на јазикот. Според

бихевиористичката гледна точка, причината поради која се прават грешки лежи во несоодветните наставни методи, кои, кога би биле „совршени“, никогаш не би придонеле учениците погрешно да ги употребуваат јазичните структури (Corder 1967).

Според спроведеното истражување, 70 % од наставниците (прашање 7 од прашалникот за наставниците, претставено на графиконот 10) се водат според теоријата на бихевиоризмот. Тоа значи дека овие наставници веруваат дека точните форми се основа за совладување на јазикот. Поради тоа, една од главните цели е нивните ученици да образуваат граматички точни форми и структури. Секоја неточна форма е експлицитно коригирана и повторена со цел учениците да ја запаметат точната структура. Соодветно, најголем дел, односно 45 % од наставниците одговориле дека грешките треба секогаш да се поправаат, а не само кога пречат во комуникацијата (прашање 8 од прашалникот за наставниците, претставено на графиконот 11).



Графикон 10: Клучната улога на наставникот е корекција на настанатите грешки



Графикон 11: Наставниците треба да ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата

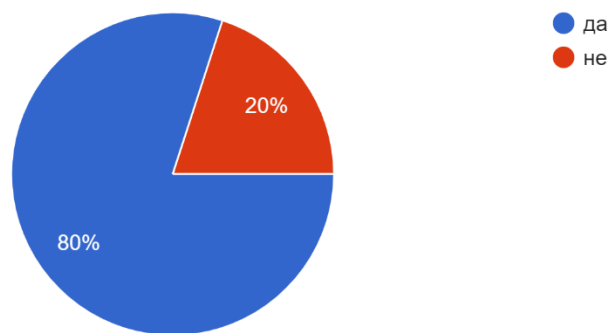
Но, интересен е податокот дека, и покрај тоа што 70 % од наставниците (прашање 7 од прашалникот за наставниците, графикон 10) одговориле дека клучната улога во поучувањето е коригирање на грешките, сепак процентот на испитаници што не се согласуваат со ова тврдење е незначително помал (прашање 8 од прашалникот за наставниците, графикон 11).

6.2.1.2. Анализа на податоците од прашалникот за набљудувачот

Прашањата 8, 8.1, 9 и 9.1 од прашалникот за набљудувачот на часовите се фокусираат на начинот, како и на зачестеноста на коригирањето на грешките. Истражувањето се фокусира главно на два типа коригирање на грешките, и тоа имплицитно и експлицитно. Експлицитното поправање на грешките се засновува на принципите на традиционалните и бихевиористичките методи. Според овие методи, компетентноста во јазикот се изедначува со точна продукција, односно јазикот се засновува на создавање „навики“ за користење на точни структури. За да се избегне формирање на лоши „навики“ за погрешните структури, најчесто, наставникот го информира ученикот за настанатата грешка и веднаш ја кажува точната опција. Друг начин на експлицитна корекција е

навестување за направената грешка, а на ученикот му се остава простор самиот да ја поправи погрешната конструкција. Чест начин на корекција на грешките е корекција од страна на другите ученици. Во овие случаи, наставникот ја повторува погрешната структура и очекува од другите ученици да ја понудат точната форма. Од друга страна, при имплицитната корекција, наставникот ја навестува грешката само ако пречи во комуникацијата. За разлика од експлицитното коригирање на грешките, во имплицитниот пристап, наставникот не ја повторува грешката или не укажува на неа додека не биде поправена, туку го остава ученикот сам да увиди дали има потреба од корекција (Han, Ellis 1998).

Според традиционалните наставни пристапи, наставникот ги коригира учениците за да го избегне таканареченото фосилизирање на погрешните структури, за кои се верува дека е невозможно да се коригираат (Han, Ellis 1998). Од истражувањето може да се забележи дека, во 80 % од набљудуваните часови, наставниците веднаш ги коригираат грешките со цел да се избегне фосилизирање на погрешните граматички форми. Ова е претставено подолу, на графиконот 12.



Графикон 12: Наставникот експлицитно ги коригира грешките

Согласно со горенаведеното, најчест тип на корекција на грешките е со идентификација на погрешната форма, што се гледа од примерите во записот 11.

Запис 11: Наставникот експлицитно ги коригира грешките

„Наставникот бара пример од учениците со Present Perfect Simple. Ученикот вели: 'I have been swimming'. Наставникот одговара дека тоа е Present Perfect Continuous, а не Present Perfect Simple.“

„На листот за домашна работа, покрај тоа што глаголот треба да се стави во точната форма, до реченицата треба да се напише точното време. Наставникот ги враќа листовите со пречкртани грешки и напишан точен одговор.“

Корекција на грешките со директно давање на точната структура, при што наставникот, веднаш откако ученикот ќе направи грешка, ја дава точната форма, може да се забележи во записот 12.

Запис 12: Наставникот експлицитно ги коригира грешките

„Наставникот бара пример за past simple. Ученикот вели: 'The vase has broken'. Наставникот: 'Не. The vase broke'. Ученикот дава пример за present perfect: 'My mom has meet prince Harry'. Наставникот вели: 'Грешка, she has met'.

Учениците читаат од учебник: 'They recorded more than 20 albums in their life'. Наставникот: 'He recorded, туку has recorded'.

„Наставникот бара пример со future simple. Ученикот вели: 'I will be going to school'. Наставникот: 'That is not future simple but continuous'. – На прашањето: 'What will

you be doing tonight?’, ученикот одговара: ’I will hang out’. Наставникот на табла пишува: ’I will be hanging out’.

„Наставникот прашува кој е помошен глагол во реченицата: ’A new stadium is being built’. Ученикот вели: ’The auxiliary is *built*’. Наставникот продолжува: ’The auxiliary is *is being*’.

„Ученикот вели дека relative clauses се реченици во кои може да се изостави нешто. Наставникот вели: ’Не баш, relative clauses се зависни реченици’.

Ученикот вели дека реченицата ’My sister, who is 9 years old, is younger’ е defining relative clauses. Наставникот вели: ’Хмм... ајде да го извадиме делот who is 9 years old, го имаме истото значење. Значи реченицата е non-defining relative clauses’.

Слично, во примерите од следниот запис, наставникот остава простор другите ученици да ја кажат точната форма откако ја навестува грешката – запис 13.

Запис 13: Наставникот експлицитно ги коригира грешките

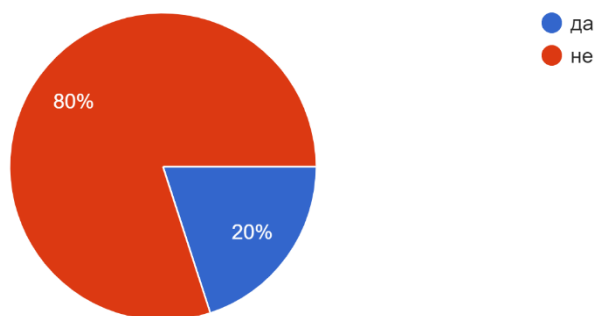
„По гледањето на филмот, некои ученици на прашањето: ’What has just happened?’, одговараат со Past Simple. Кога ученикот одговара: ’He discovered that...’, наставникот веднаш го поправа: ’It is: he has just discovered that...’, а ученикот повторува: ’Да, he has just discovered that...’. Слично, еден ученик вели: ’His girlfriend has broke with him’, а наставникот го поправа ’His girlfriend...’, наставникот прави пауза, другите ученици довршуваат: ’has broken with him’.

Во записот 14 се забележани и часови на кои ученикот, по добивање информација дека направил грешка, сам се обидува да ја употреби точната форма.

Запис 14: Наставникот експлицитно ги коригира грешките

„Во случај на грешка, наставникот експлицитно ја поправа грешката или очекува ученикот да го даде точниот одговор. Пример: 'If the company didn't put lots of resources in advertising, they wouldn't have been so successful'. Наставникот вели: 'So if we refer to the past, it will be...' Ученикот се поправа: 'If the company hadn't put lots of resources in advertising, they wouldn't have been so successful'.“

Во согласност со одговорите на прашањето 8 се и одговорите на прашањето 9 од прашалникот за набљудувачот. 80 % од наставниците не практикуваат имплицитно поправање на грешките. Само 20 % од наставниците ги поправаат грешките само кога тие влијаат врз значењето на комуникацијата. Овие податоци се претставени на графиконот 13.



Графикон 13: Наставникот имплицитно ги коригира грешките

Според одговорите на прашањето 9.1 од прашалникот за набљудувачот, може да се забележи дека мал дел од наставниците не ги коригираат своите ученици, или пак укажуваат на настанатата грешка само кога е неопходно – запис 15.

Запис 15: Наставникот имплицитно ги коригира грешките

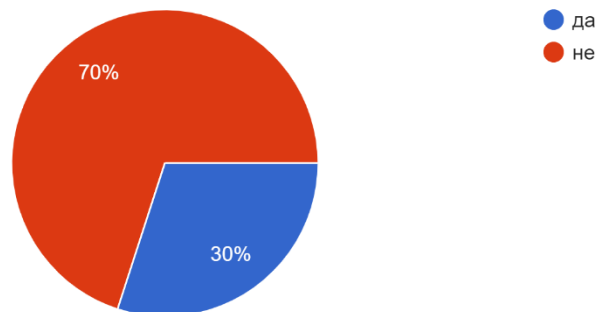
„Грешките не се коригираат доколку не влијаат на значењето на идејата на реченицата.“

Во следниов случај наставникот имплицитно го поправа ученикот бидејќи верува дека „not really“ е несоодветен одговор при разговор со наставник – запис 16.

Запис 16: Наставникот имплицитно ги коригира грешките

„Кога ученикот одговара со 'Not really', наставникот вели: 'So the answer is probably that you cannot'.“

Прашањето 11 и неговото дополнување 11.1 од прашалникот за набљудувачот се сметаат за продолжение на 10. прашање. Целта е да се дознае дали наставниците практикуваат да не ги коригираат граматичките грешки доколку комуникативната цел е постигната. Според податоците, ова е случај во само 30 % од часовите (види графикон 14).



Графикон 14: Наставниците ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата, односно кога пораката што треба да биде пренесена не е разбрана

Запис 17: Наставниците ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата, односно кога пораката што треба да биде пренесена не е разбрана

„Во вежбата каде што точниот одговор е 'don't have to', ученикот става 'needn't to'. Со оглед на тоа што идејата на реченицата не се менува, наставникот не го поправа ученикот.“

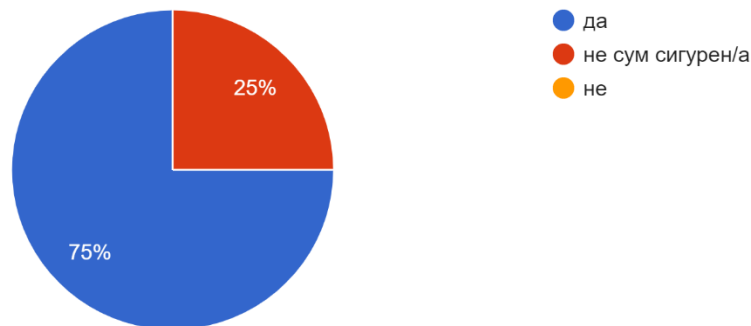
„Ученикот вели: 'It was cold summer', а наставникот го прашува: 'Was it a very cold summer?' Ученикот смеејќи се се поправа: 'No, it was a very hot summer'.“

Според податоците од записот 17, може да се забележи дека пристапот кон коригирањето на настанатите грешки од страна на наставниците повторно укажува на преферирање на традиционалните пристапи во однос на современите. Според досега добиените податоци, на часовите преовладува традиционалната наместо современата настава. Учењето е всушност развивање на компетенција за свесно учење на правилата на вториот јазик, знаење на правилата и способност да се зборува за нив. Тоа учење уште се нарекува формално учење на јазикот, односно меморирање на формите и структурите со цел подоцна тие да се користат во точна форма (Krashen 1982). Така, на набљудуваните часови владее принципот на точност наместо слободното користење на јазикот. Принципите според кои точната форма е предиспозиција за употреба на јазикот заземаат централно место во наставата.

6.2.2. Механичките вежби и граматиката

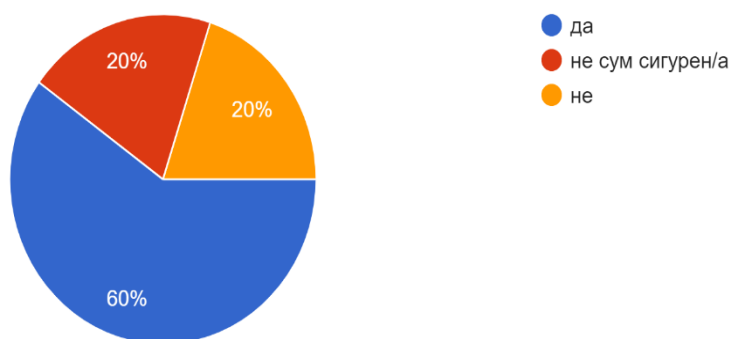
6.2.2.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците

Механичките вежби датираат од децениите кога граматичко-преведувачкиот и аудиолингвалниот метод биле доминантни методи за поучување на странските јазици. Механичките вежби се контролирани наставни активности во кои учениците можат успешно да ја решат вежбата без да го разберат јазикот што го користат. Примери за ваков вид активност би биле вежбите за повторување и вежбите за замена, дизајнирани да практикуваат употреба на одредени граматички или други структури. Активностите од ваков вид се со ограничена вредност за развој на комуникативната употреба на јазикот затоа што ученикот може да даде точен одговор без да го разбере значењето на реченицата. Механичките вежби се во вид на повторување, дополнување, замена и трансформација (Burgess, Etherington 2002).



Графикон 15: Вежбите им овозможуваат на учениците потечно да го употребуваат јазикот

Според истражувањето (прашање 5 од прашалникот за наставниците, претставено на графиконот 15), 75 % од испитаните наставници се согласуваат со идејата дека механичките вежби овозможуваат течна употреба на јазикот. Со други зборови, наставниците се согласуваат со традиционалните наставни пристапи според кои најголем дел од активностите во текот на часот треба да се базираат на механички вежби, а малку време им се посветува на комуникативните вежби и вежбите во контекст. На овие часови, граматиката зазема централна улога и најчесто се практикува во форма на трансформации, замена, повторување на прашања и одговори (Benati 2004a).



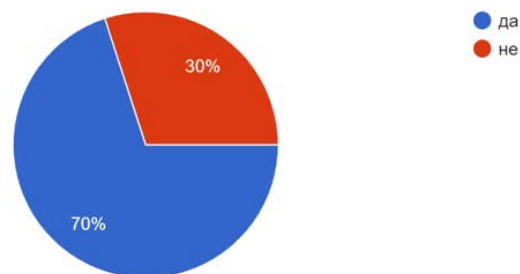
Графикон 16: Неопходно е учениците да ја знаат граматичката терминологија

Слично, од графиконот 16 може да се забележи дека повеќе од половина од наставниците (60 %) веруваат дека учениците треба да ја знаат граматичката терминологија (види прашање 6 од прашалникот за наставниците). Повторно, и во ова прашање доминира мислење што соодветствува со традиционалните пристапи во кои граматиката е столб и основа на учењето на јазикот.

Од овие две прашања може да се забележи дека примарното внимание во текот на наставата е свртено кон формата, но не и кон значењето. На овие часови, граматичките структури се третираат одделно, една по една, сè додека не се опфати целиот систем. Во текот на овие часови поучувањето се фокусира на формата, односно на усвојување на формата преку вежби и продукција на овие структури. Вежбите што го сочинуваат 'рбетот на овој вид настава и се насочени кон контролираното вежбање на граматичките структури се прават со цел да се им се даде можност на учениците да развијат брзи и автоматски одговори во реални контексти (Benati 2004a).

6.2.3. Наставата на набљудуваните часови

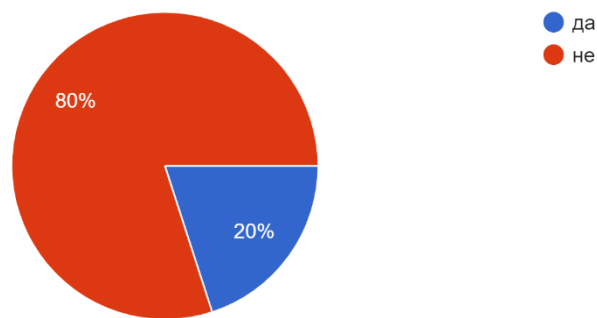
6.2.3.1. Анализа на податоците од прашалникот за набљудувачот



Графикон 17: Наставникот ги презентира граматичките правила со усно или писмено појаснување

Според графиконот 17, односно според добиените податоци, 70 % од наставниците го започнуваат поучувањето граматика со презентирање на правилата. Овој тип претставување на граматичките правила на почетокот на часот е одлика на

традиционалните методи, каде што наставникот се води според идејата дека учениците треба да се запознаат со формата што ќе ја учат во текот на часот. Според Бургес и Етерингтон (Burgess, Etherington 2002), учениците треба да седат мирно, да следат и покорно да веруваат во неменливите и фиксни одговори презентирани од наставниците. Со други зборови, начинот на употреба на јазичната структура е презентирани од наставникот, а учениците не се во можност сами да заклучат во кои услови се користат дадените форми. Наставникот е тој што ја диктира формата и примената на јазичната структура, а учениците треба да ги запаметат овие правила и да ги применат. Можностите сами да откриваат во кои ситуации може да се користи одредена структура се исклучени од часовите. Во овој метод доминира усното излагање на наставникот, а од учениците се бара да ги изрецитираат научените правила. Во традиционалните пристапи, наставниците се главната фигура и авторитет во училницата. Учениците се сметаат за „празни садови“ што треба да се наполнат. Тие го добиваат знаењето од своите наставници на пасивен начин преку предавања и директно учење (Burgess, Etherington 2002).



Графикон 18: Наставникот користи и други форми на презентирање на граматичките структури

Слични податоци се добиени и од второто прашање, според кои 80 % од наставниците не користат други методи освен директното презентирање на граматичките правила (види прашање 2 од прашалникот за набљудувачот, претставено на графиконот 18). Наставниците ги следат принципите на традиционалните методи каде што на почетокот на

часот наставникот ја презентира целта на часот. Покрај тоа, останатите задолженија на наставникот е да зададе домашна работа за меморирање на поминатиот материјал. Во овој тип настава, многу голем акцент се става на усни одговори, учење напамет без разбирање на значењето, како и на вежби надвор од контекст (Burgess, Etherington 2002).

Како дообјаснување на прашањето 2 е прашањето 2.1. Од податоците може да се забележи дека најголем број од наставниците ги користат традиционалните принципи при презентирање на граматичките правила. Имено, 8 од испитаниците ги пишуваат правилата на табла, усно ги презентираат новите структури, употребуваат проектор и интернет-презентации за презентирање на правилата, или пак користат комбинација од овие пристапи. Само 20 % (види прашање 2 од прашалникот за набљудувачот), односно два испитаника употребуваат различни методи. На пример, еден од испитаниците го започнува часот со прашања што содржат модални зборови наместо експлицитно презентирање и повторување на модалните глаголи. Учениците употребуваат модални зборови додека објаснуваат што ќе прават. Овие податоци се преземени од следниот запис од час.

Запис 18: Наставникот користи и други форми на презентирање на граматичките структури

„Наставникот користи прашања со модалните глаголи: 'What will you do tonight?' Учениците одговараат: 'We will study for tomorrow's test'. 'What should you do tonight?' Одговорот на учениците е: 'We should get good sleep'.“

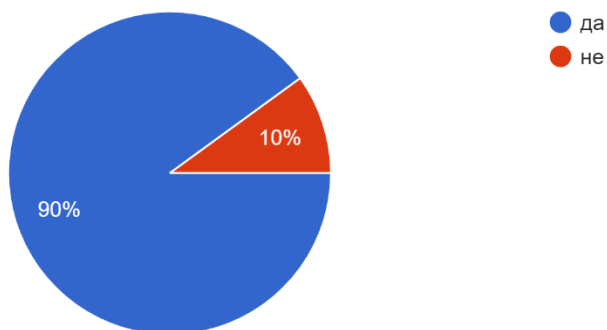
Другиот наставник има сличен пристап.

Запис 19: Наставникот користи и други форми на презентирање на граматичките структури

„Наставникот дава задача за пишување за 'the great fire of London in 1666' без експлицитно да ја спомне употребата на Past Tenses.“

Очигледно е дека според записот 19, додека учениците го опишуваат настанот што се случил во Лондон во 1666 г., тие употребуваат минати времиња. На овој начин се

повторуваат минатите времиња, но повторувањето е во согласност со комуникативната цел на задачата.

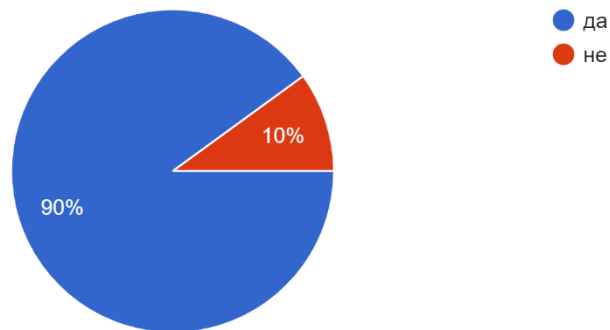


Графикон 19: Наставникот користи граматичка терминологија соодветна на јазичното ниво на учениците

Според одговорите на 3. прашање (графикон 19), 90 % од наставниците користат соодветна граматичка терминологија. Тоа докажува дека, и покрај тоа што наставникот ја приспособува терминологијата на јазичното ниво на учениците, во наставата сè уште преовладува поучување на граматиката според традиционалната настава. Меѓу најпопуларните видови традиционални стратегии е експлицитното поучување. Користејќи го овој вид настава, наставниците презентираат граматички поими и конструкции, а учениците работат на меморирање на правилата за користење на овие структури. Целта на наставата е учениците да го достигнат нивото на свесно познавање на граматиката, како и категоризирањето на знаењето со „именки“, „минати свршени глаголи“, „партицип“ и така натаму, односно целта на наставниците е нивните ученици да можат да ја разберат терминологијата што е соодветна за нивното јазично ниво. Со други зборови, без разлика дали употребата на одредена структура е „несвесно усвоена“, учениците мора да знаат што ја прави примената на овие структури точна или неточна, како и да го знаат името на структурите што ги користат. Всушност, според традиционалната настава, употребата на јазикот се засновува на граматички структури, а учениците мора да имаат познавање на некои основни граматички структури и на основната граматичка терминологија. На пример, за правилно да се употребат „две зависни реченици споени со координативна врска“,

ученикот мора да знае што е независна реченица и да разбере што ја прави реченицата зависна и какво значење се добива со нивното поврзување и со улогата на запирката (Noguchi 1991).

Слични податоци се добиени и од одговорите на прашањето 4 (види подолу графикон 20). Имено, речиси на сите набљудувани часови, учениците се запознаени со граматичката терминологија за значењето и употребата на структурите.



Графикон 20: Учениците ја знаат граматичката терминологија

Примерите од прашањето 4.1 докажуваат дека речиси сите ученици се запознаени со граматичката терминологија што наставниците ја користат.

Тоа е очигледно од следниов запис од час.

Запис 20: Учениците ја знаат граматичката терминологија

„Учениците умеат да ја познаат формата active и passive во реченица. Учениците ги знаат деловите од реченицата (they – subject, are building – verb, a new stadium – object) he was telling the story.

Наставникот прашува во кое време е реченицата. Ученикот вели во present continuous. Наставникот продолжува: 'Значи како е реченицата во passive?' Ученикот вели: 'The story was being told'.

Најчесто, наставникот ги прашува учениците дали се запознаени со одредена граматичка структура, а учениците одговараат потврдно или ја идентификуваат граматичката структура. Оваа анализа се базира врз податоците преземени од следните сегменти од набљудуваните часови.

Запис 21: Учениците ја знаат граматичката терминологија

„Наставникот прашува дали се сеќаваат на Present Simple/Present Perfect/Past Simple, а учениците одговараат потврдно.“

„Наставникот прашува: 'What have you noticed about these two questions?', а учениците одговараат: 'The use of modal verbs'.“

„Наставникот вели: 'Read the text in the book and answer the questions using Past Tenses'.

Наставникот прашува кои се future forms, а учениците одговараат: future simple, present continuous...“

„Наставникот спомнува дека за првпат ќе работат пасив и прашува што е пасив: 'Is it a tense?' Потоа објаснува дека се работи за ways of putting words together. Потоа бара од учениците да кажат што е: he buys new trainers. Учениците велат актив. – Кога наставникот ја пишува на табла реченицата: 'He buys new trainers' и ја започнува следната реченица со new trainers, учениците велат: the object takes the place of the subject. – Учениците знаат што е 'agent', 'doer': 'When do we omit the doer?' Учениците велат: 'Не сакаме да знаеме кој е вршителот'.“

„Наставникот прашува: 'Што се relative clauses? Што имаме во нив?' Учениците одговараат: 'Зависни реченици' и додаваат дека има 'defining and non-defining relative clauses'.“

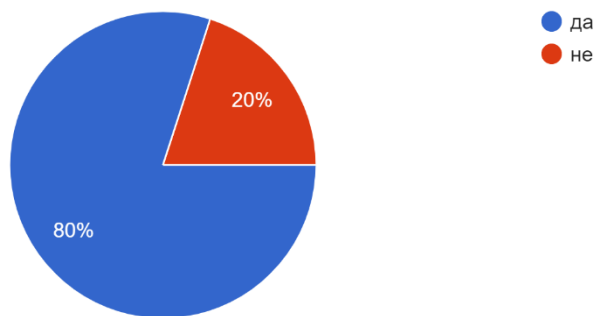
6.2.4. Проверка на стекнатото знаење

6.2.4.1. Анализа на прашалникот за набљудувачот

Со прашањата 12, 12.1, 13 и 13.1 набљудувачот се обидува да истражи како наставниците проверуваат дали одредена структура е усвоена. Доколку наставникот се води според принципите и начелата на традиционалните пристапи, во неговиот пристап ќе биде застапено повторување на правилата и барање примери за новата структура. Притоа, на крајот на наставната единица задолжитено е спроведување на тестирање, односно проверка на степенот на усвојување на поминатиот материјал. Овој традиционален пристап исто така инсистира на тоа сите ученици да го изучуваат материјалот истовремено. Оние ученици што заостануваат со темпото и не успеваат да го совладаат материјалот со своето темпо добиваат пониски оценки, наместо да им биде дозволено да научат со нивното природно темпо (Burgess, Etherington 2002).

Од друга страна, приврзаниците на современите методи го избегнуваат рецитирањето правила. Овие наставници се обидуваат да ги вклучат учениците во автентични активности што ја содржат усвоената јазична структура. Така, во современата настава, поучувањето во контекст го интегрира личното знаење со училишната средина, а условите за учење вклучуваат повеќе култури и ги изложуваат учениците на разновидност (интеркултурална компетенција) (Shintani, Li, Ellis 2013).

Според добиените податоци, 80 % од наставниците (според графикон 21)



Графикон 21: Наставникот бара од учениците примери надвор од контекст

преферираат проверување на знаењето со деконтекстуализирани примери за новата структура. Најчесто наставникот ја соопштува формата и бара директни примери од учениците откако ќе ги повика да го повторат презентираниот материјал. Овие примери се надвор од контекст затоа што ученикот треба да внимава само на точноста на исказот. На пример, во следниот запис од набљудуваните часови, можат да се забележат следниве примери:

Запис 22: Наставникот бара од учениците примери надвор од контекст

„Кажете ми пример со will?‘ Учениците: ‘I will do my homework tonight‘.“

„Наставникот пишува примери во актив на табла, а учениците ги кажуваат и ги пишуваат пасивните форми: ‘They are painting their house these days. – Their house is being painted these days.’ – ‘They say Tina is a very nice girl. – 1. It is said that Tina is a very nice girl. 2. Tina is said to be a very nice girl‘.“

„На табла бара од учениците да напишат примери за трите времиња (past simple/present perfect/past perfect). – Вежби од учебник за трите времиња (past simple/present perfect/past perfect).“

„На табла ги пишува правилата за трите conditionals, а од учениците бара примери.“

„Наставникот: 'Дајте ми пример за relative clauses'. Ученикот: 'Marko, who is sitting next to me, is my friend'. – Наставникот: 'Tell me something about you and your family. Give me 4 examples (defining/non-defining/comment/reduced relative clauses). Ајде сите по еден пример да ми кажете'.“

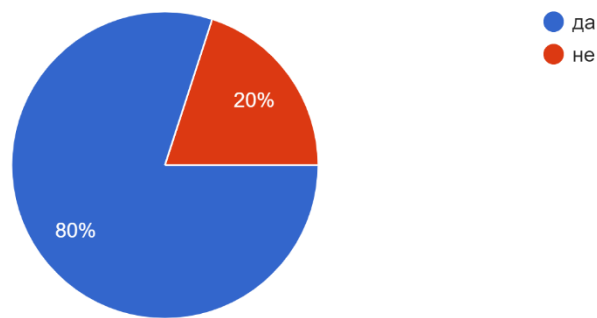
Според овие примери, може да се забележи дека целта не е учениците комуникативно да го користат јазикот. Наставниците се водат според традиционалните методи каде што усвојувањето знаење е правилно и ѝ претходни на успешната комуникација. Само во 20 % (види графикон 21), односно во текот на два наставни часа, овој тип на проверка е заобиколен. Во овие исклучоци преовладуваат комуникативни активности што ја вклучуваат новата форма.

Запис 22: Наставникот бара од учениците примери надвор од контекст

„Единствен начин на кој наставникот бара примери е преку барање совети од учениците и давање лично мислење (what can you do in that particular location).“

„Не се бараат експлицитни примери од учениците.“

Овие податоци се повторуваат и во 13. прашање (види графикон 22) и во неговото дополнување 13.1 (види запис 23). Повторно, 80 % од наставниците очекуваат учениците да ги знаат и да ги рецитираат граматичките правила. Според податоците, може да се забележи дека наставниците најчесто проверуваат дали учениците ја научиле формата на новата структура.



Графикон 22: Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила

Запис 23: Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила

„Наставникот бара учениците наглас да повторат како се прави Past Simple – со додавање на 'ed' на глаголот, или неправилен глагол.“

„Наставникот прашува како се менува глаголот TO BE во past simple; наставникот прашува како е формата на глаголот во past simple.“

„Наставникот ги прашува учениците да ги повторат правилата за conditionals и inverted conditionals.“

„Наставникот вели: 'Кога во active имаме continuous, тогаш во пасивната реченица додаваме...' Учениците велат: 'Being'.

Во голем дел од набљудуваните часови, наставникот очекува учениците да ја знаат разликата помеѓу штотуку презентираното време и претходно учените времиња (според запис 24),

Запис 24: Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила

„Наставникот прашува како се прави Present Perfect, а како Present Perfect Continuous и кои се разликите меѓу двете времиња. Наставникот прашува која е разликата меѓу 'I have signed 23 letters' и 'I have been signing 23 letters'.“

или бара од учениците да ја знаат споредбата со македонскиот јазик:

Запис 25: Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила

„Наставникот бара од учениците, по објаснувањето на правилата, да објаснат на македонски што се defining/non-defining/comment/reduced relative clauses.“

6.2.5. Заклучок

Според добиените податоци, може да се потврди втората хипотеза, односно тврдењето дека граматиката се изучува главно изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини. Изолираното изучување на граматиката, односно поучувањето на структурите надвор од контекст е одлика на традиционалната настава. Така, може да се

заклучи дека на набљудуваните часови претежно доминира традиционалната настава, која е насочена кон наставникот и поучувањето на изолирани клучни граматички структури и поими. Трансферот на информации се врши главно од наставникот, кој е експерт за својата област и најчесто поучува структури преку дидактички пристап; овој пристап ретко дава можност учениците да го искажат своето мислење. Активностите се движат во правец на меморирање и повторување на структурите и термините и поставување прашања што се однесуваат на формата. Успешноста во усвојувањето на јазикот се проверува преку деконтекстуализирани структури – целта е точна употреба на граматичките правила и форми за кои се верува дека ѝ претходат на флуентноста. Главната цел на наставниците е нивните ученици да бидат способни да образуваат граматички точни и целосни реченици. Најголем дел од наставниците претпочитаат грешките да се коригираат затоа што тие претставуваат пречка за понатамошното изучување на јазикот. Доколку грешките не се коригираат веднаш, се постигнува фосилизација на грешките по што е невозможна точна и правилна употреба на јазикот. Грешките се проверуваат преку „традиционалните“ граматички вежби каде што одговорот е точен или погрешен. Со други зборови, повторно е евидентно дека наставниците се водат според начелата на традиционалната настава, каде што јазикот се засновува врз создавање на „точни навики“ за употреба на јазикот. Меморирањето на „точните навики“ за употреба на јазикот се одвива преку формалното учење на јазикот, односно преку меморирање на новите форми и структури со цел тие да бидат подоцна употребени. Централно место во овој тип настава зазема ставот дека точната форма, која е презентирана преку изолирани примери, претставува предиспозиција за усвојувањето на јазикот.

Овие изолирани примери претставуваат всушност механички вежби, во кои од ученикот се очекува само да ја употреби точната форма. Втората хипотеза се потврдува и со податоците што покажуваат дека наставниците ги презентираат граматичките правила преку експлицитно објаснување и со податокот дека наставниците преферираат нивните ученици да ја владеат точната граматичка терминологија. Со други зборови, наставникот ги пишува или ги диктира граматичките правила и подоцна очекува учениците да умеат да ги употребат (преку презентација на правилата или со дополнување на точните форми во изолирани реченици). За оваа цел, наставниците бараат од своите ученици да ја знаат и да ја употребуваат соодветната граматичка терминологија.

Според втората хипотеза, може да се заклучи дека, на часовите каде што преовладува усвојувањето на изолираните структури, недостасува развојот на комуникативната способност на учениците, затоа што тие се концентрираат на „погодувањето“ на точната форма на сметка на комуникативната цел на јазикот.

6.3. Разработка на третата хипотеза: Праксата во текот на додипломските студии и очекувањето на учениците во однос на поучувањето се клучни фактори при изборот на наставен приод

6.3.1. Влијанието на предностите на современата настава и праксата во текот на додипломските студии врз начинот на поучување

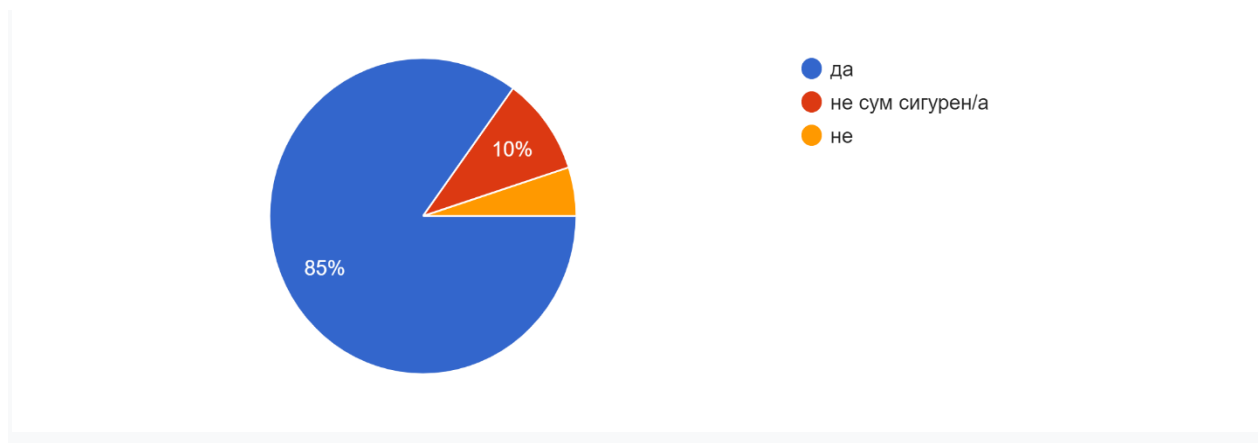
6.3.1.1. Анализа на податоците од прашалникот за наставниците

Погледите кон усвојувањето на странскиот јазик драстично се смениле во последните 30 години. Традиционалната настава главно се фокусира на вежбањето на граматичката компетенција, а усвојувањето на јазикот се сведува на формирање навики за користење на точни граматички структури. Точните структури се учат со повторување до моментот на стекнување перфектни структури. Грешките се сметаат за пречка при усвојувањето на странскиот јазик. Усвојувањето се одвива преку контролирана продукција, и тоа најчесто со вежбање механички вежби.

Активностите во училницата предложени во современата настава подразбираат и нови улоги во училницата за наставниците и за учениците. Учениците учествуваат во активности во училницата што се засновуваат на соработка за разлика од индивидуалистичкиот пристап кон учењето во традиционалните методи. Учениците се дел од групна работа, а наместо да се потпираат на наставникот како модел, тие ги слушаат своите соученици. Од друга страна, наставниците ги следат и ги поттикнуваат учениците. Наместо да биде модел за правилен говор и пишување со примарна цел да ги натера

учениците да образуваат структури без грешки, наставникот развива поинаков поглед на грешките на учениците и на својата сопствена улога во олеснувањето на учењето на јазикот (DeKeyser 1997; 1998). Грешките и неправилностите, доколку не влијаат на комуникацијата, се сметаат за знак дека се одвива усвојувањето на јазикот (DeKeyser 1997; 1998).

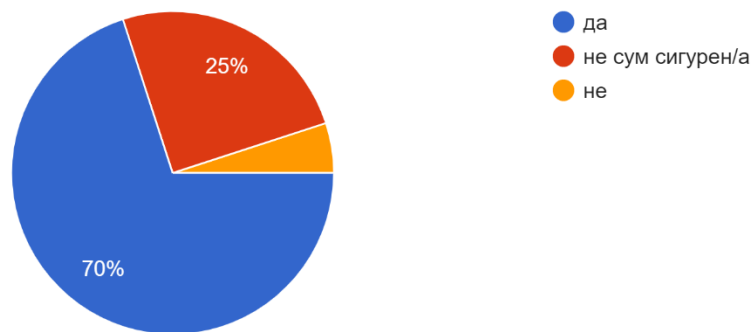
Од прашалникот наменет за наставниците се добива податок според кој наставниците се одлично упатени и информирани за современата настава, активностите, начинот на поучување (со акцент на поучувањето на граматиката) и резултатот од поучувањето според современата настава. На тврдењето дека во комуникативниот метод граматиката се усвојува индиректно, најголемиот дел од испитаниците, 85 %, одговориле потврдно (прашање 10 од прашалникот за наставниците, претставено на графикон 23). Наставниците се запознаени со фактот дека поимот комуникативна компетенција не значи и исклучување на граматиката од наставниот план. Според современата настава, граматиката не се сведува на презентирање правила, вежбање механички задачи и оценување на точноста во продукцијата на овие правила. Во комуникативниот приод, граматиката се усвојува преку активности што имаат комуникативна цел – автентични ситуации преземени од секојдневни настани како што се телефонски разговор, претставување итн. (DeKeyser 1997; 1998).



Графикон 23: Во комуникативниот наставен пристап, граматиката се усвојува индиректно

Така, и во добиените податоци, процентот на наставници што се согласуваат дека граматиката може да се усвои и преку автентични задачи, наместо со решавање вежби

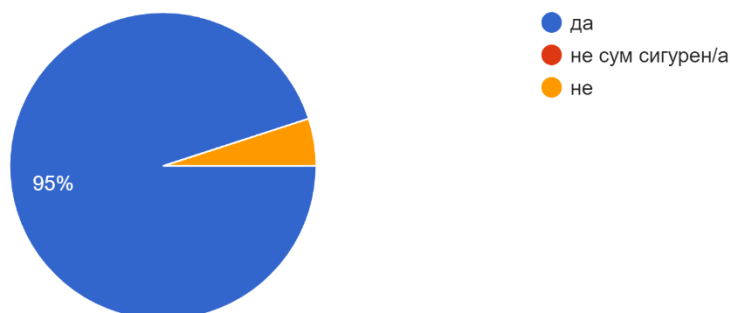
надвор од контекст, е 70 %. Имено, според добиените податоци, наставниците се запознаени со фактот дека имплицитното поучување, особено преку активности што вклучуваат слушање и читање на автентични текстови, придонесува кон усвојувањето на граматиката и покрај отсуството на механичките вежби. Процентот на испитаници што не се согласуваат со ова тврдење е само 1 %. Овој податок укажува дека, и покрај тенденцијата испитаниците да поучуваат водејќи се според традиционалната настава, сепак наставниците се доволно информирани за современата настава и принципите на поучување (прашање 11 од прашалникот за наставниците, претставено на графикон 24).



Графикон 24: Учениците можат да ја усвојат граматиката имплицитно, изложувајќи се на јазикот преку слушање и читање

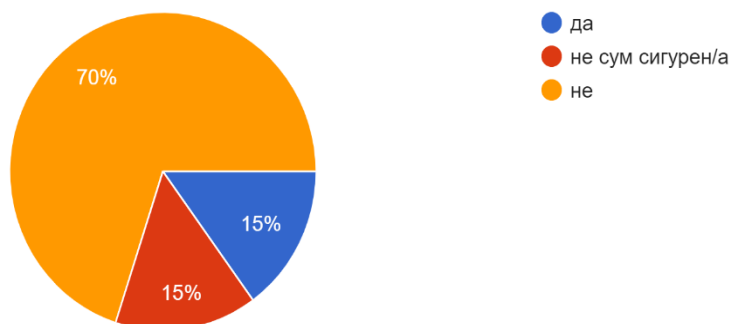
Тврдењето дека „вежбањето на граматичките структури секогаш мора да биде во комуникативен контекст, преку вежби што се фокусираат на пораката“ е еден од принципите на современата настава. Целта на овој вид настава не е експлицитно поучување на формите, структурите и нивната функција. Учениците треба да знаат да го употребат своето знаење за успешно да ја разберат пораката од соговорникот. Целта на овој вид поучување е комуникативно оспособување на слушателите/учениците. Во овој тип настава, вниманието на учениците се насочува кон разбирањето на комуникативната цел на активностата или текстот, а не на идентификација на употребената граматичка форма. Граматиката се усвојува преку автентични задачи (на пр.: употреба на минатото време при раскажување на случки од минатото) (DeKeyser 1997; 1998). Така, 95 % од наставниците што одговориле потврдно на ова прашање ја потврдуваат идејата дека наставниците имаат

одлично познавање на техниките на современите пристапи кон поучувањето на јазикот (прашање 12 од прашалникот за наставниците, претставено на графикон 25).



Графикон 25: Вешбањето на граматичките структури секогаш треба да е во контекст

Согласно со современата настава, 70 % од наставниците одговориле дека граматиката не треба да се учи одделно, туку интегрирано со другите јазични вештини – слушање, читање, пишување и зборување (прашање 9 од прашалникот за наставниците, претставено на графикон 26). И покрај високиот процент на наставници што веруваат дека граматиката е најзначајна јазична компонента (графикон 2), само 15 % од наставниците се согласуваат дека граматиката треба да се презентира како посебна јазична вештина. Според тоа, лесно е да се заклучи дека најголем дел од наставниците се залагаат за користење на современите пристапи, иако во пракса се одлучуваат за традиционалната настава.

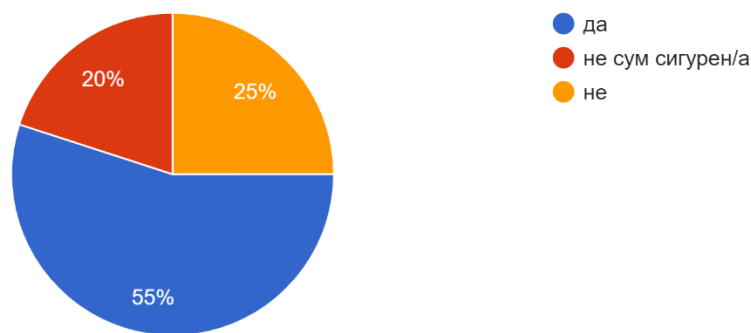


Графикон 26: Граматиката треба да се учи одделно, а не интегрирано со другите јазични вештини

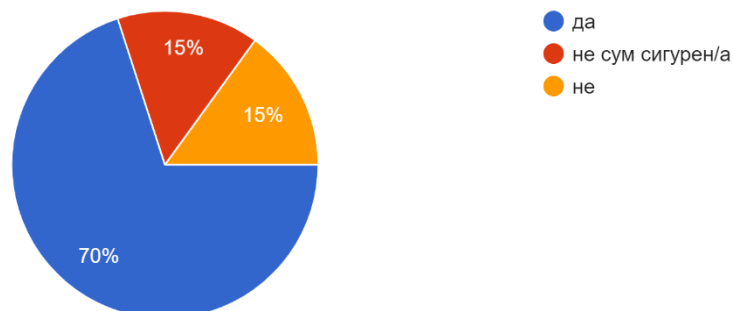
6.3.2. Очекувањето на учениците во однос на поучувањето граматика

6.3.2.1. Анализа на прашалникот за наставниците

Прашањата 3 (графикон 26) и 4 (графикон 27) на поинаков начин ја доловуваат идејата за поучувањето на правилата, односно се фокусираат на претпоставката на наставниците за очекувањето на учениците во однос на поучувањето на граматиката. Ова е претставено на графиконите подолу:



Графикон 26: Учениците очекуваат граматиката да биде експлицитно презентирана и научена



Графикон 27: Учениците што ги знаат граматичките правила го употребуваат јазикот поточно од учениците што не ги знаат граматичките правила

Од графиконот 26 може да се заклучи дека малку повеќе од половина наставници веруваат дека нивните ученици очекуваат граматиката да биде експлицитно претставена. Тоа укажува дека еден од факторите за примена на експлицитното поучување е очекувањето на учениците. Очекувањата на учениците можеби влијаеле на изборот на експлицитно наместо имплицитно поучување и покрај личните убедувања и праксата што наставниците ја имале во текот на додипломските студии. Со други зборови, очекувањата на учениците можат да бидат клучен фактор што најголем дел од наставниците се одлучуваат експлицитно да ги презентираат правилата (види прашање 2 од прашалникот за наставниците, претставено на графикон 4).

Се претпоставува дека процентот на наставници (10 %) што на тврдењето дека „наставниците треба да ги објаснуваат граматичките правила со цел учениците поточно да го користат јазикот“ (прашање 2 од прашалникот за наставниците, графикон 4) одговориле со „не“ би бил значително повисок доколку процентот на наставници што сметаат дека учениците „не очекуваат експлицитна настава по граматика“ е повисок, односно ако е значително поголем од 25 %. Со други зборови, се претпоставува дека поголем број наставници би се определиле за современата настава доколку верувале дека нивните ученици очекуваат современ пристап кон граматиката.

Но, постојат и спротивности во спроведеното истражување; најголем дел од наставниците, 70 % (види прашање 4 од прашалникот за наставниците, графикон 27), одговориле дека учениците што ги знаат правилата поточно го користат јазикот отколку оние ученици што не ги владеат правилата. Тоа укажува дека самите наставници се водат според традиционалните принципи на презентирање и поучување на правилата пред нивната употреба и покрај одличната информираност и запознаеност со предностите на современата настава. Имено, 70 % од наставниците навестиле дека на успешна комуникација ѝ претходи експлицитна презентација на граматиката. Се верува дека ова сфаќање се темели на долгогодишната пракса на преферирање на традиционалната настава

во средните и основните училишта во Република Северна Македонија. Покрај долгогодишната пракса на употреба на традиционалната настава, можеен фактор што придонел за ова верување е и самото искуство на наставниците додека биле ученици. Притоа, самата проверка на знаењето се темелела и сè уште се темели на традиционалните механички вежби каде што одговорот е или точен или погрешен.

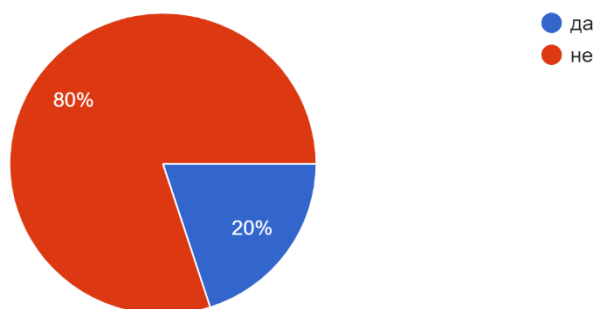
6.3.3. Комуникативниот пристап во наставата

6.3.3.1. Анализа на прашалникот за набљудувачот

Современата настава се засновува на идејата дека јазикот успешно се усвојува преку комуникација, а основното начело е размена на идеите. Кога учениците се вклучени во вистинска комуникација (запознавање, давање инструкции за употреба на одреден предмет, давање интервју итн.), се користат нивните природни стратегии за усвојување јазик, и тоа им овозможува да научат како да го користат јазикот. На овој начин се одбегнуваат традиционалните методи на меморирање на структурите и нивно вежбање до моментот на точна продукција (MacWhinney 1997).

Во прашалникот, прашањата 14, 14.1, 15 и 15.1 се обидуваат да обезбедат информации дали овој пристап е присутен на набљудуваните часови.

Од прашањето 14 (графикон 28), може да се заклучи дека комуникативниот пристап, каде што целта е комуникативно оспособување на учениците, речиси и не е присутен, односно само на 2 од набљудуваните часови наставниците се обидуваат да зададат задачи еквивалентни на ситуации од секојдневниот живот. Ова е претставено на графиконот подолу:



Графикон 28: Фокусот е на учењето како да се комуницира

Прашањето 14.1 (запис 26) дава подетални информации за изборот на јазичните активности. Доминира експлицитното решавање на вежби надвор од контекст. Со други зборови, целта е да се употребат точни структури, додека нивната комуникативна вредност не е земена предвид – приод типичен за традиционалната настава. Ова е евидентно од следниве примери:

Запис 26: Фокусот е на учењето како да се комуницира

„Фокусот е на разработка на future tenses.“

„Одговорите на вежбите од учебникот се пишуваат на табла, на пр.: 1. be; 2. be; 3. have; 4. been.“

„Фокусот е на трансформацијата од активни реченици во пасивни и препознавање на компонентите на речениците.“

„Нема комуникација, само презентирање, повторување и решавање на вежби за past simple/present perfect/past perfect.“

„Фокусот е на формулата за правење пасив и употребата на пасивот (more sophisticated way of talking).“

„Фокусот е на читање реченици од учебникот и нивно појаснување (дали се defining/non-defining/comment/reduced relative clauses).“

„Фокусот е на правилата и употребата на кондиционалите – решавање вежби надвор од контекст – фокус на препознавање на кондиционалните реченици.“

Само на два од набљудуваните часа (графикон 28), наставниците создаваат атмосфера погодна за комуникативно користење на јазикот. На овие часови се забележани активности како опишување на место, интервју за работа, давање совети, презентирање на мислење за одредена тема, односно активности од секојдневието (види подолу во записите од часовите).

Запис 27: Фокусот е на учењето како да се комуницира

„Учениците опишуваат место преку лични мислења што сè може да се направи на тоа место (место експлицитни вежби за модални глаголи) – you can enjoy the pastry in this city; you can see the beautiful town;

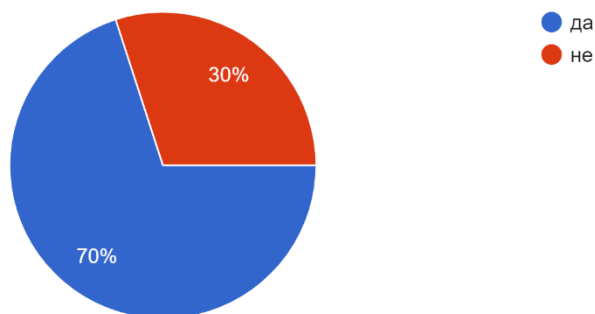
– pair work – наставникот дава проблем, а учениците треба да смислат совети и да ги презентираат пред другите;

– job interview – interviewer прашува: 'What can you do?', 'Should you know more than 5 languages?', 'Can you read 1000 words per minute?', interviewee одговара: 'I can do everything a 16 year old teenager can do', 'I don't think I should know more than 5 languages, 3 are enough', 'I cannot read 1000 per minute. The record is 500 words per minute'.

„Brainstorming vocabulary words about the great fire of London, по што учениците даваат примери употребувајќи минати времиња (bakery – it started there; 4 days – it lasted for four days; strong wind – there was strong wind) – discussion in groups – на учениците им е дадено време додека се поделени во тимови да ја разработат темата за the great fire of London, по што ја презентираат темата пред другите (instructions

are: 1. start, 2. happenings, 3. advantages/disadvantages, 4. presentation. You are given 5 minutes to finish the task).“

Прашањето 15 (претставено на графиконот 29) е насочено кон тоа колку успешно учениците ги имплементираат новите структури. Учениците што успеваат да ја пренесат пораката во текот на часот (додека наставникот и другите ученици слушаат), а да бидат разбрани, се смета дека успешно комуницираат употребувајќи ја целната структура. Само во 30 % од набљудуваните часови е забележана настава во која учениците успешно ги имплементираат новите структури во секојдневниот јазик. Со други зборови, само во мал дел од набљудуваните часови учениците не се соочуваат со комуникативен проблем.



Графикон 29: На учениците им е тешко да ги применат јазичните правила во усната комуникација

Прашањето 15.1 (види подолу запис 28) дава подетални информации за успешноста на учениците при имплементирањето на новите структури во комуникативната цел. Како што е и претходно напоменато, на три од десет часа е забележано успешно користење на минато време при опишување на минати дејствија, како и имплементација на модални глаголи при давање совети.

Запис 28: На учениците им е тешко да ги применат јазичните правила во усната комуникација

„Учениците успешно ги имплементираат минатите времиња во вежбите од учебникот и при опишување минати случки.“

„Употребата на modal verbs – учениците немаат проблем при опишување на одредено место (what can/should/may one do in a particular location);

– немаат проблем при давањето совети за решавање на проблем (во вежбата solution to a given problem).“

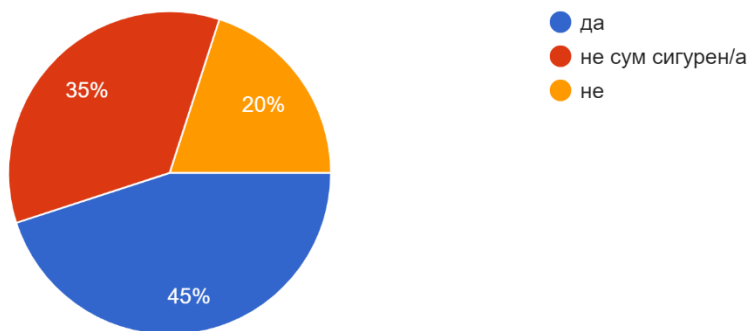
„Учениците ги употребуваат минатите времиња точно. Пример е презентацијата за „the great fire of London“, одговарање на прашањата за vocabulary words од вежбата brainstorming, кажување лични мислења при давањето feedback.“

Тоа укажува дека наставната цел – комуникативно оспособување на учениците – не е постигната. Според Торнбери (Thornbury 1999), неуспехот се должи на употребата на свесните напори за користење на менталните способности за усвојување на одредена вештина. Но, според него, постои одредена комплексна вештина со која, без напор и без свесно користење на менталните способности, луѓето стануваат успешни, а тоа е говорот. Според него, секој човек е надарен со оваа вештина, затоа што уште од најрана возраст успева да ја усвои формата на мајчиниот јазик со која бил во контакт. Торнбери (Thornbury 1999) тврди дека овие капацитети не се ограничени само на еден јазик. Според него, и возрасните лица, доколку сакаат, можат да ги активираат овие капацитети за усвојување на јазикот и да станат способни да го асимилираат јазикот исто како и децата. Со други зборови, според Торнбери (Thornbury 1999), комуникативното оспособување на слушателите не треба да се одвива преку експлицитно поучување. Странскиот јазик, како и мајчиниот, се усвојува преку имплицитно користење и изложување на слушателот на голема количина инпут.

6.3.4. Проверка на знаењата по граматика

6.3.4.1. Анализа на прашалникот за наставниците

Сосема спротивно од очекуваното, во процентот на добиените одговори на прашањето 13 од прашалникот за наставниците, нема значителна разлика во добиените податоци. 45 % од наставниците сметаат дека учениците треба усно да бидат испрашувани за граматичките правила, 35 % одговориле дека не се сигурни, а 20 % се изјасниле негативно. Овие проценти се прикажани на графиконот 30.



Графикон 30: Наставниците треба усно да проверуваат дали учениците ги знаат граматичките правила

6.3.5. Заклучок

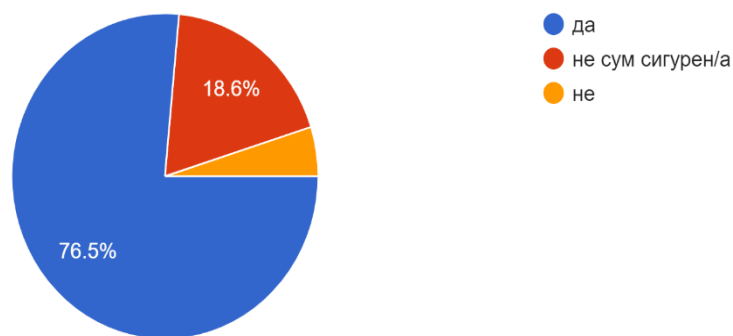
Наставниците, иако се одлично запознаени со принципите на современата настава по граматика, не се водат според нив. Иако, според истражувањето, наставниците се изјасниле дека современите методи, кои се карактеризираат со пристапи што се засновуваат

на усвојување на немајчин јазик преку комуникација, имаат клучна улога во процесот на усвојување на јазикот, а учениците го усвојуваат странскиот јазик преку преговарање за значењето, сепак преферираат традиционални начела. Главни карактеристики на современите методи се: значењето е поважно од формата, поедноставување на инпутот, сведување на поправката на грешки на минимум, промовирање на активности што се фокусираат истовремено и на формата и на значењето, користење на автентични материјали и изучување на граматиката во комуникативен контекст (Алексова, Бушовска, Ванева и др. 2011: 110–112). Учениците треба да се преплавени од инпутот (input flood). Во исто време, учениците имаат корист од техниките за истакнување на инпутот (input enhancement), како и од задачите за препознавање на граматички форми и правење претпоставки за нив, затоа што тие им овозможуваат на учениците да го обработат инпутот, а со тоа да го зголемат и интејкот (ibid.: 36). Но, наставниците презентираат активности и вежби во кои преовладуваат традиционалните пристапи каде што граматиката е основа за усвојување на јазикот. Иако се одлично запознаени со современите пристапи, ставот на наставниците дека нивните ученици преферираат експлицитни пристапи е клучен мотив за одбегнување на современата настава. Покрај тоа, се претпоставува дека искуствата што самите наставници ги имале со традиционалните пристапи во текот на својата едукација, како и распространетоста на употребата на традиционалната настава, се фактори за тенденција кон таквата настава.

6.4. Разработка на четвртата хипотеза: Учениците очекуваат граматиката да биде презентирана во контекст, преку активности што ја поттикнуваат комуникативната компетенција. Тие исто така очекуваат граматичките грешки да не бидат експлицитно коригирани, додека акцентот е на содржината, а не на формата

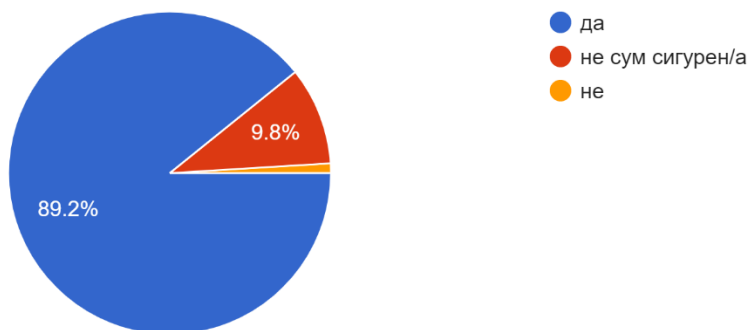
6.4.1. Анализа на податоците од прашалникот за учениците

Од истражувањето може да се види дека на прашањето 2 (види прилог, прашалник за учениците, графикон 31) 76,5 % од учениците одговориле дека наставниците треба да обрнат внимание на граматичките структури во текот на часот. Оваа склоност кон експлицитно граматичко учење и учење на правилата е чест предмет на истражување. На пример, Џин и Симард (Jean, Simard 2011) изјавиле дека и наставниците и учениците сметаат дека учењето правила е важно. Исто така, Шефлер (Scheffler 2012) смета дека експлицитното внимание на граматичката форма може да придонесе и за спонтанa употреба на јазични структури. Но, според Палмер (Palmer 1922), формирањето навики, нивното повторување и исправање на грешките е изгубено време. Доволно е ученикот да научи да извршува задачи со употреба на јазикот од секојдневниот живот, без да учи како и зошто ги извршува. Притоа, еден пример не е доволен; давањето повеќе примери за една иста работа му овозможува на ученикот да сфати што е заедничко за нив, затоа што, според Палмер (Palmer 1922), течната употреба на немајчиниот јазик се базира врз имплицитното знаење за тој јазик.



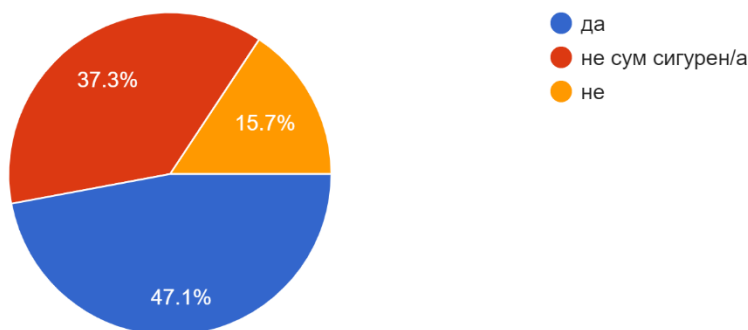
Графикон 31: Наставниците треба да обрнат внимание на граматиката во текот на часот

Добиениот податок е сосема спротивен од поставената хипотеза дека учениците го преферираат современото поучување. Речиси 90 % од учениците се изјасниле за експлицитно поучување, во однос на минималните 10 % од учениците што не го фаворизираат експлицитното поучување. Горенаведеното е прикажано подолу, на графиконот 32.



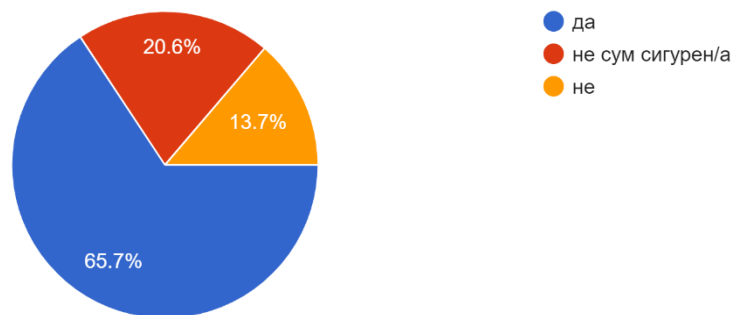
Графикон 32: Наставниците треба да ги појаснуваат граматичките правила со цел учениците да постигнат точност во примената на јазикот

Следствено, според графиконот 33, иако најголем дел (47,1 %) се согласуваат дека граматиката е најзначајна компонента во изучувањето на јазикот, незначително помал дел од учениците одговориле дека не се сигурни во однос на ова прашање (37,3 %). Тоа укажува дека овие 37,3 % немаат став или пак имаат неодредено мислење за местото што граматиката треба да го зазема во наставата. Може да се заклучи дека најголем дел од учениците се согласуваат со теоријата на граматичко-преведувачкиот метод, односно дека наставникот треба да посвети барем дел од часот на граматиката, експлицитните правила, комбинацијата од тие правила и начинот на нивна употреба.

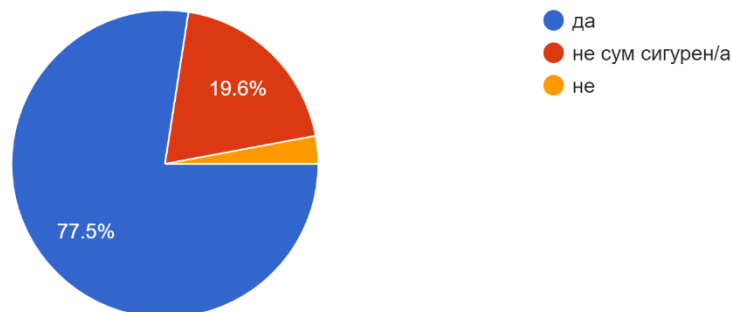


Графикон 33: Граматиката во јазикот е најзначаен елемент на јазикот

Слична склоност кон традиционалните пристапи се забележана кај прашањата 5 и 6. Речиси 66 % и 78 % од учениците одговориле дека вежбите им овозможуваат потечна и поточна употреба на јазикот. Само 14 % одговориле дека вежбите не би им овозможиле потечна употреба, додека само 3 % се согласуваат со современите пристапи според кои механичките вежби не водат до точна употреба на јазикот (види апендикс, прашања 5 и 6 од прашалникот за учениците, графикони 34 и 35).



Графикон 34: Вежбањето на граматичките структури овозможува потечна употреба на јазикот

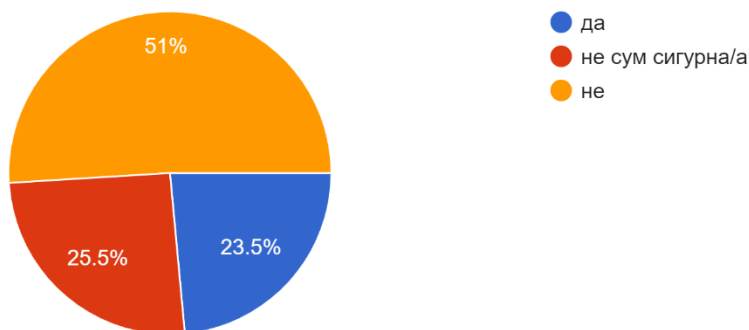


Графикон 35: Вежбањето на граматичките структури овозможува точна употреба на јазикот

Може да се заклучи дека учениците очекуваат експлицитен начин на учење – користење вештачки граматика со поставување и тестирање хипотези при што стекнуваат знаење што можат да го објаснат и да го искористат во нови ситуации (VanPatten 1994: 29–30). Но, според Ванпатен (VanPatten 1994: 29–30), ваквото учење на вештачки граматика има големи недостатоци. Вештачките граматика не содржат класи на зборови, морфолошки

форми, наставки итн. и не содржат никакво значење, што ги прави сосема различни од природните граматика (употребувани при имплицитно усвојување на јазикот).

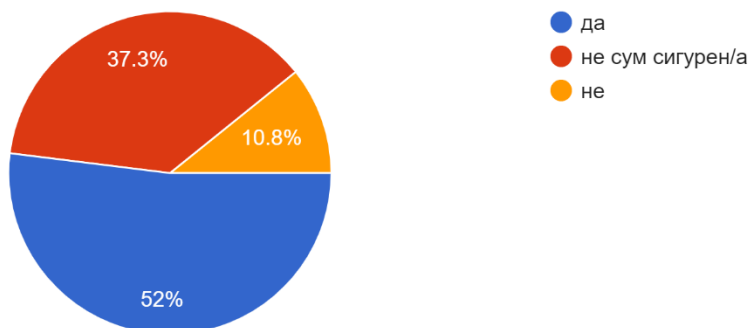
Во духот на експлицитното поучување е и експлицитниот пристап кон грешките. Речиси еднакви се процентите на учениците што одговориле дека грешките треба да се коригираат само кога пречат во комуникацијата и на оние ученици што немаат одредено мислење за ова прашање. Така, иако процентот на ученици што се согласуваат со теоријата на „совршени структури“ е значително понизок во споредба со тој од наставниците, сепак, повеќе од половина од учениците сметат дека грешките треба да се коригираат (прашање 4 од прашалникот за учениците, графикон 36). Речиси еднакви се процентите на учениците што одговориле дека грешките треба да се коригираат само кога пречат во комуникацијата и на оние ученици што немаат одредено мислење за ова прашање.



Графикон 36: Грешките треба да се коригираат само кога пречат во комуникацијата

Последователно на ова прашање е прашањето дали недостигот на експлицитна настава може да доведе до несигурност при употребата на јазикот (прашање 8 од прашалникот за учениците, графикон 37). Според графиконот може да се види дека повеќе од половина од учениците сметаат дека експлицитната настава придонесува за поголема сигурност во комуникацијата. Мал дел (10 %) од учениците не го делат ова мислење. На ова

прашање доминира позитивниот одговор, а мала е разликата меѓу тие ученици што одговориле негативно и тие што не се сигурни во однос на ова прашање.



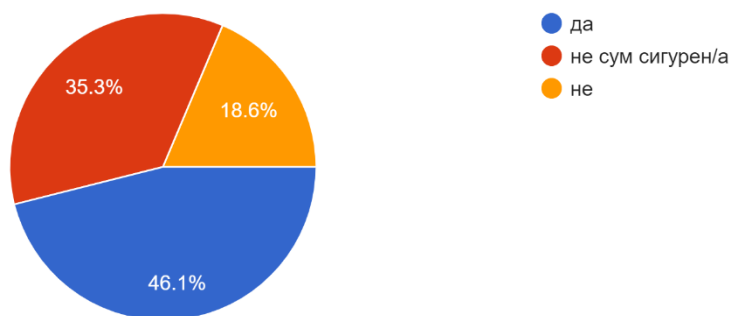
Графикон 37: Недостигот на експлицитна настава по граматика може да придонесе кон чувство на несигурност при употребата на јазикот

Кај процентите на учениците, за разлика од наставниците, во однос на комуникативниот пристап нема толку силна предоминација на еден одговор. На пример, податоците за 7. прашање (види прилог, прашање 7 од прашалникот за учениците) се следниве: 39 % одговориле дека е тешко да се подобри точноста на јазикот само преку комуникација, 32 % се изјасниле дека не се сигурни во точноста на тоа тврдење и 29 % не се согласуваат со ова тврдење.

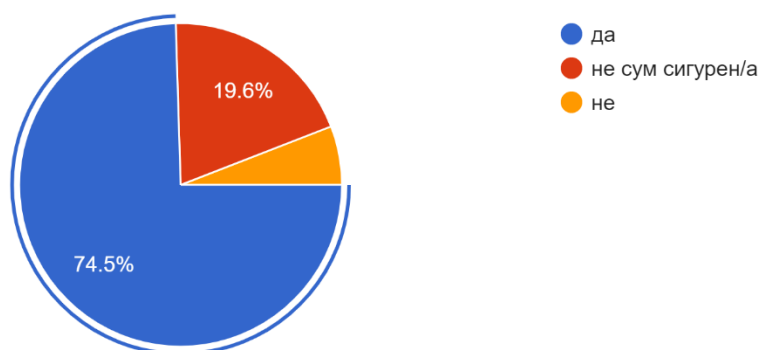
Многу голема е веројатноста дека учениците се потпираат на дискусиите за имплицитното и експлицитното поучување. Сè уште постои ставот дека експлицитното учење му претходи на имплицитното – кога експлицитно научените правила и форми се доволно извежбани и усовершени, употребата се претвора во механичка употреба на структурите без напори да се употребува интелектот. Учениците се водат од идејата дека правилото прво се учи, па потоа се усвојува. Но, според Крашен (Krashen 1982: 83–84), учењето никогаш не се претвора во усвојување. Тој тврди дека усвојувањето се случува само кога ученикот го разбира инпутот што содржи структури, граматика, вокабулар итн., кои се наоѓаат на ниво „i + 1“ каде што „i“ ја претставува моменталната компетенција на ученикот. Крашен вели дека нема потреба од претходно свесно учење и напамет меморирање на структури; учењето на граматиката има мала или речиси никаква важност

за течната употреба на странскиот јазик. Свесното учење може да служи само за свесна контрола и проверка на аутпутот.

Изненадувачки се податоците добиени од одговорите на прашањата 9 и 10 (кои се прикажани на графиконите 38 и 39), кои се во спротивност со претходните 8 прашања каде што најголемиот дел од испитаниците очекуваат традиционално-преведувачки принципи при изучувањето на странскиот јазик. 46 % од испитаниците одговориле дека „во текот на часот не е неопходно да се разговара за граматиката; фокусот треба да биде на учење како да се комуницира“, додека 35 % од учениците одговориле дека не се сигурни во однос на ова прашање.



Графикон 38: Во текот на часот, фокусот треба да биде на учењето како се комуницира, а не на граматиката и правилата



Графикон 39: Учењето на јазикот низ автентични задачи е најдобар начин учениците да го развијат граматичкото знаење

Слично, речиси 75 % (графикон 39) од учениците веруваат дека граматиката најдобро се стекнува низ реални задачи. Податоците добиени од овие две прашања се контрадикторни во однос на другите 8 прашања затоа што принципите на современите методи (автентични задачи, фокус на комуникација наместо на форма, прифаќање на грешките како резултат од процесот на учење итн.; DeKeyser 1997; 1998) се судруваат со принципите на традиционалните методи евидентни низ првите 8 прашања.

6.4.2. Заклучок

Доколку генерално се погледнат податоците добиени од прашалникот наменет за учениците, може да се заклучи дека учениците очекуваат и сметаат дека граматиката треба да биде фокусот на вниманието кај наставниците што ги поучуваат странски јазици и очекуваат настава фокусирана на јазични структури наместо поучување фокусирано на значењето. Типично за усвојувањето на јазикот преку усвојувањето на структурите е тоа што централно место во текот на часот зазема граматиката, додека пак значењето на структурите е занемарено или изоставено (Norris, Ortega 2001). Според одговорите од

учениците може да се забележи дека тие се залагаат за пристапот што вклучува фокус на граматичката форма и сметаат дека традиционалната настава е најнефективен метод за поучување на странските јазици (Sharwood-Smith 1993; VanPatten 1994).

6.5. Заклучок во однос на хипотезите

6.5.1. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 1 (Во средните училишта во Република Северна Македонија доминира експлицитниот пристап кон поучувањето граматика на англискиот јазик како странски)

Во традиционалните методи, граматиката зазема централно место во поучувањето и претставува столб на останатите јазични целини. Традиционалните граматички книги обично содржат списоци на граматички термини, дефиниции за тие термини и совети за употреба на т.н. „стандардна“ граматика, вклучително и предложена правилна употреба на интерпункција, правопис и избор на зборови (Battistella 1999). Според истражувањето може да се забележи дека најголем дел од учениците и наставниците го преферираат гореспоменатото тврдење затоа што, според најголем дел од испитаниците, граматиката е најважен јазичен столб.

Според традиционалните пристапи, граматиката се состои од правила што треба да се следат при употребата на јазикот. Со други зборови, најголемиот дел од активностите на часовите треба да се базираат на изолираните механички вежби. Според добиените податоци, наставниците се водат според традиционалната настава каде што тие се сметаат за даватели на инпутот и пренесувачи на знаење во наставата по граматика (Liviero 2017). Податоците покажуваат тенденција кон експлицитно поучување каде што учениците се изложени на граматичките правила што треба да ги запомнат. Експлицитното поучување е одредена, предодредена и планирана активност, каде што се претставени целните форми во изолација, користејќи металингвистичка терминологија (на пример, објаснување на

правилото), додека целиот процес се одвива под контрола на наставникот (Housen, Pierrard 2006: 10). Се смета дека правилата се основа за успешна комуникација. Познавањето на терминологијата може да ја олесни експлицитната настава, а со тоа и да им помогне на учениците да станат покомпетентни и да ја зголемат својата автономија (Stern 1992). Наставниците се должни да ги претстават и објаснат правилата, а со тоа и да овозможат полесно усвојување на јазикот. Истражувањето покажува дека фокусирањето на формата и експлицитното презентирање на правилата е супериорно во однос на имплицитниот пристап. Наставниците се водат според традиционалните пристапи каде што наставата фокусирана на формата резултира во значителни придобивки при усвојувањето на целните структури. Исто така, податоците потврдуваат дека наставниците ги преферираат експлицитните видови настава за кои веруваат дека се поефективни и со подолготрајни резултати од имплицитните пристапи (Lightbown 1990).

6.5.2. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 2 (Граматиката главно се изучува изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини)

Според добиените податоци може да се заклучи дека експлицитниот пристап, сам по себе, носи и употреба на механички вежби. Учениците од средните училишта во Република Северна Македонија честопати преферираат изучување на јазикот преку механички вежби, затоа што се навикнати на изложеност на пишаниот јазик, на вежби надвор од контекст и на корекција на грешките. Според експлицитниот пристап, формата се усвојува сè додека вниманието на учениците е насочено само на формата (Norris, Ortega 2001). Во истражувањето, наставниците и учениците покажале потреба од појаснувања фокусирани на формата како цел на поучувањето на јазикот. Овој принцип е олицетворение на традиционалните пристапи каде што граматиката се однесува на „статичен систем на произволни правила“ (Larsen-Freeman 1995: 148).

Согласно со ова, истражувањето ја потврдува втората хипотеза за употребата на механичките вежби што се надвор од контекст. Според традиционалните пристапи, граматиката се состои од правила што треба да се следат при употребата на јазикот. Со други зборови, најголемиот дел од активностите на часовите се базираат на изолираните механички вежби. Според набљудуваните часови, задачите за замена на одредена глаголка форма, задачите за дополнување на потребната наставка или наведувањето на името на употребеното време, задачите за повторување, замена и трансформација укажуваат на практиката на употреба на граматички структури во изолирана форма. Според тоа, за успешна продукција на јазичните структури, учениците мора да се запознаени и со граматичката терминологија, како и да ги знаат ситуациите кога одредена јазична структура се употребува. Така, најголем дел од наставниците го започнуваат часот со презентирање на формата што треба да се усвои во текот на часот. Најчесто, таа се презентира во форма на правила при што следат задачи надвор од контекст.

6.5.3. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 3 (Праксата добиена во текот на додипломските студии и очекувањето на учениците во однос на поучувањето се клучни фактори при изборот на наставен приод)

Од друга страна, според добиените податоци, може да се забележи дека наставниците се повеќе и од доволно информирани за современите пристапи кон поучувањето каде што целта е комуникативно оспособување на учениците. Комуникативното оспособување се опишува како способност на ученикот да интерпретира и создаде соодветно јазично однесување. Ова вклучува многу јазични способности, како: интерпретација на значењето, умешност да се започне и да се заврши комуникацијата, реализирање на успешна комуникација, умешност да се применат стратегии за приспособување при разменувањето на идеите итн. (Celce-Murcia et al. 1995; Hymes 1972.) Во современите пристапи, вештините во јазикот (како слушање, читање, итн.) се согледуваат како составен дел од јазикот, а не како индивидуални вештини што треба да се развиваат на посебен начин (прашање 9, прашалник за наставниците). Со други зборови, наставниците се свесни дека во комуникативните приоди граматиката не се изучува

експлицитно и надвор од контекст. Според податоците, наставниците знаат дека усвојувањето на јазикот и граматиката треба да е во одреден социјален контекст, а вежбањето на граматиката не треба да се сведува на акумулирање правила и структури (прашање 10, 11 и 12 од прашалникот за наставниците).

Интересен е и фактот дека наставниците веруваат дека нивните ученици се навикнати на експлицитното презентирање на правилата и тие очекувања ги носат со себе во училницата (прашање 3 од прашалникот за наставниците). Ова мислење се идентификува со податоците од прашалникот за учениците. Учениците веруваат дека експлицитното поучување претходи на успешната комуникација (прашања 3 и 4 од прашалникот за учениците). Од прашањата 3 и 4 (прашалник за наставниците) може да се забележи дека и претпоставката на наставниците за очекувањето на нивните ученици влијае врз изборот на методот на поучување. Така, според истражувањето, наставниците се определуваат за експлицитен начин на поучување затоа што сметаат дека учениците го очекуваат традиционалниот пристап во текот на часот. Учениците веруваат дека експлицитното поучување, вежбањето на граматичките структури, формата, експлицитната настава, како и јазичните правила се предуслов за точна примена на јазикот (прашања 2, 5, 6, 7, 8 од прашалникот за учениците).

6.5.4. Заклучок од разработката на хипотезата бр. 4 (Учениците очекуваат граматиката да биде презентирана во контекст, преку активности што ја поттикнуваат комуникативната компетенција. Тие исто така очекуваат граматичките грешки да не бидат експлицитно коригирани, додека акцентот е на содржината, а не на формата)

Спротивно од четвртата дадена хипотеза, мал дел од учениците прикажале верување дека јазикот може да се усвои и преку реални задачи преземени од секојдневниот говор. Само незначителен дел од нив веруваат дека граматиката не мора секогаш да биде

презентирана преку правила. Контровверзни податоци се добиени од одговорите на прашањата за усвојувањето на граматичките структури; на овие две прашања најголем дел од учениците одговориле дека усвојувањето може да биде и во форма на имплицитен начин, при што учениците се вклучени во презентирање на идеи и замисли, односно автентични ситуации, преземени од секојдневниот говор. Интересна е појавата на оваа дискрепанција – праксата на поучувањето претпочита традиционална настава, додека пак учениците и наставниците се запознаени со предностите на современата настава. Оваа дискрепанција можеби е продукт на долгогодишната употреба на традиционалната настава и/или веќе утврдениот начин на проверка на знаењето. Од друга страна, можна причина за ова разминување во мислењата и самата пракса е искуството што самите наставници го имале во текот на своето основно и средно образование.

7. Заклучок и импликации од истражувањето

7.1. Импликации од истражувањето

Долги децении, доминантен метод за учење јазици бил граматичко-преведувачкиот метод. Овој метод е вкоренет во наставата од деветнаесеттиот век и бил широко користен во првата половина (во некои делови од светот уште подолго) од минатиот век во наставата по странски јазици. Учебниците првенствено се состоеле од списоци со вокабулар и објаснувања на правилата. Учениците најчесто се ангажирале во преведувачки активности, додека, пак, малку внимание било посветено на говорните јазични компетенции (Richards, Rodgers 1986).

Иако традиционалната настава наидува на голем број критики, оваа настава е сè уште често застапена во наставата по странски јазик. Податоците од истражувањето укажуваат дека наголем број од наставниците во државните средни училишта во Скопје се водат

според принципите на традиционалните методи. Со други зборови, речиси 80 % од испитаниците ја презентираат граматиката како збир на правила што треба да се меморираат за понатамошна употреба во јазикот. Многу често, правилата и примерите се проследени со примери од македонскиот јазик, за учениците да направат паралела на структурите во двата јазика. Правилата се проследени со додатни правила за начинот на употребата на структурите во секојдневниот говор. Учениците ја владеат и граматичката терминологија затоа што познавањето на правилата и терминологијата е предуслов за точноста во изразувањето, а малку или речиси воопшто време не е посветено на комуникацијата меѓу учениците. Главната цел на наставникот е да задава задачи за повторување на правилата и структурите. Најчест пример на вежби се вежби со додавање на точниот одговор, вежби за препознавање на учената структура, вежби каде што учениците треба да создадат примери за новата структура, како и вежби каде што се бара точната форма. Иако вежбите се надвор од контекст, учениците се должни да ја образуваат точната форма. Секоја направена грешка наставникот ја коригира. Целта на наставникот е да ги научи учениците да употребуваат граматички точни структури, кои би ги користеле во понатамошниот јазик. Без разлика дали влијаат на комуникацијата, за да се спречи меморирањето на погрешната структура, сите грешки мора да се поправат. Најмногу внимание е посветено на меморирање и вежби за проверка на знаењето на структурите, а речиси воопшто време не се посветува на комуникативната цел на јазикот. Често се случува учениците да ги знаат правилата и формата, но да не умеат да ги употребат кога сакаат да изразат слободна мисла. Сето тоа се припишува на наставата предводена и диктирана од наставникот.

За разлика од податоците добиени со нашето истражување, истражувањата од светската литература укажуваат дека учениците успешно ги имплементираат граматичките структури во имплицитните граматички вежби и покрај отсуството на експлицитно поучување (Green, Hecht 1992). На пример, истражувањето на Макрори и Стоун (Macgory, Stone 2000) покажало дека учениците имаат добро разбирање на морфологијата на француското време (present perfect) затоа што можеле да употребат разбирливи структури иако при механички вежби не успеале и го изоставиле помошниот глагол од дискурсот. Така, Ребер и Крашен (Reber 1976; 1993; Reber et al. 1980; Krashen 1999) тврдат дека имплицитното усвојување дава позитивни резултати особено кај усвојувањето на комплексните граматички структури.

Во литературата сепак постојат и истражувања според кои експлицитното поучување дава значително подобри резултати од имплицитното поучување (на пример истражувањето на DeKeyser 1995, Scott 1990 и др.). Но, и покрај предностите на експлицитното поучување на кои укажуваат овие истражувања, сепак критиките упатуваат на недостатоци во самите истражувања што влијаат на добиените податоци. Исто така, Робинсон (Robinson 1996) заклучил дека имплицитната индукција е втор најдобар од четирите понудени услови (имплицитна индукција, случајно усвојување, учење на јазикот следено под строги правила и усвојување на јазикот според дадени инструкции); покрај тоа, имплицитниот пристап се покажал како најлош за појаснување на лесните правила. Но, и ова тврдење наидува на критика. Пекам (Pekham 2000) тврди дека и оваа поделба на полесни и потешки правила наидува на пречки затоа што тешкотиите во владеењето на дадена јазична структура се индивидуално прашање.

Може да се заклучи дека, во традиционалната настава, целта, односно комуникативната компетенција на учениците речиси и не се развива. Според податоците од ова истражување, овие јазични способности кај учениците не се развиваат затоа што во текот на часовите не е забележана комуникација или пак учениците не умеат комуникативно да го употребат јазикот. Јазичното оспособување се однесува на умешноста да се употребува јазикот за различни цели и функции. Истражувањето укажува на потреба од развивање на методи и пристапи што би ја поттикнале способноста на учениците јазикот да се употребува во различни форми и стилови (проценето според ситуацијата или соговорникот), како и способноста да се употребат и разберат различните форми на јазикот (текст, дискусија, интервју, разговор итн.). Јазично оспособен ученик е тој/таа што успешно ја одржува комуникацијата и покрај јазичните недостатоци и грешки (Richards, Rodgers 1986).

Истражувањето ја потврдува и втората хипотеза, односно дека „граматиката главно се изучува изолирано, а не како интегрална компонента на јазичните вештини“. Во најголем дел од набљудуваните часови граматиката се учи одделно и надвор од контекст. Со други зборови, експлицитното појаснување на правилата и структурите е проследено со задачи во кои учениците треба да генерираат примери со новата структура. Исто така, многу често се забележани и задачи што се фокусираат само на структурата, а ученикот може да го даде

точный ответ иако комуникативната идеја не е разбрана; доколку ученикот успешно го генерира примерот, тоа значи дека структурата е усвоена. Често се случува наставникот да даде задача за идентификација на времето, на пример Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous, и притоа очекува учениците да дадат појаснување зошто го употребиле тоа време.

Истражувањата што се спроведени и претставени во светската литература укажуваат на слични сознанија. Така, во истражувањето на Нишимуро и Борг (Nishimuro, Borg 2013), доминантно било експлицитното изучување на граматичките структури. Изборот на изолирани граматички структури наставниците го оправдувале со ставот дека овој вид поучување е неопходен за успешно совладување на јазикот. Клучен фактор при изборот за изолираното претставување на јазичните структури било и верувањето дека учениците прво треба да го научат правилото за подоцна да можат да го имплементираат во секојдневниот јазик. Во истражувањето на Брумфит, Мичел и Хупер (Brumfit, Mitchell, Ноорег 1996) повторно е забележана тенденција кон презентирање структури. Иако ова истражување имало за цел да ја долови разликата при изборот на наставниот метод меѓу наставниците чиј мајчин јазик е англискиот и странците, претставен е и генералниот избор на странските наставници – имено, странските наставници верувале дека јазикот се базира на граматичкиот систем клучен за изучувањето на јазикот и притоа ѝ давале предност на експлицитната настава.

Земајќи ги предвид овие истражувања, се појавува потреба од постојано професионално усовршување на наставниот кадар преку различни форми на континуиран професионален развој, како што се: семинари, онлајн обуки и проекти каде што наставниците би се запознале со современите форми на поучување и би дискутирале за искуствата со примена на различни методи на поучување.

Интересно е да се напомене дека најголем дел од наставниците веруваат дека учениците очекуваат експлицитно поучување, а граматиката да земе централно место на часот. Согласно со хипотезата бр. 3, токму ова верување се смета како еден од клучните фактори за ориентираноста на наставниците кон традиционалните методи. Со други зборови, преовладува настава каде што граматиката се меморира и се вежба преку примери,

а грешките се сметаат за неправилност при усвојувањето на јазикот. Иако овие верувања не се совпаѓаат целосно со очекувањата на учениците (според истражувањето, дел од учениците се изјасниле дека граматиката може да се усвојува преку автентични вежби), сепак во средните училишта доминира традиционалната настава. Овој податок укажува дека наставниците не се целосно запознаени со верувањата и очекувањата на учениците, а тоа води кон помал успех при усвојувањето на јазикот. Според податоците, во текот на часот е забележан недостиг на комуникација, како и неумешност учениците комуникативно да ги имплементираат новите структури. Критичарите на традиционалните методи често се повикуваат на тврдењето на Чомски, според кој усвојувањето на јазикот вклучува креативни процеси. Според Чомски (Chomsky 1957: 4–5), основниот систем на правила што ги поддржува сите јазици е вроден. Со изложеноста на одреден јазик, децата природно и сами создаваат одредени правила за тој јазик. Учењето, на тој начин, се смета за процес на откривање претходно утврден со внатрешни процеси, а не со надворешни влијанија.

Слични податоци се добиени и во рамките на светските истражувања; иако во истражувањето на Шулц (Schulz 1996; 2001) учениците очекувале експлицитен пристап, податоците го потврдуваат недостигот на комуникација меѓу учениците и наставниците – мал дел од наставниците биле запозанени со очекувањата на своите ученици.

Согласно со литературата, за да се постигне целта на поучувањето, односно комуникативно оспособување на учениците, потребно е да се изедначат верувањата на наставниците со очекувањата на учениците. За таа цел, неопходно е да се спроведуваат анкети за анализа на потребите на учениците каде што учениците би го искажале своето мислење и очекување од наставата, како и да се запознаат учениците со наставните цели и принципи.

Во современите пристапи се интегрираат сите јазични вештини – се почнува од поедноставните, а се цели кон покомплексни структури. На овој начин, сите четири вештини, како и културата на јазикот, се вклучени на часот. Комуникацијата се одвива меѓу текстот и читателот или меѓу соговорниците, а целта е размена и преговарање за значењето. Иако наставниците се изјасниле и демонстрирале знаење за современата настава, овие методи не се применуваат на набљудуваните часови. Овој податок е уште еден доказ дека

во средните училишта во Скопје преовладуваат традиционалните методи во кои граматиката има централно значење и притоа се учи одделно од другите вештини затоа што ѝ се придава најголемо значење. Можна причина за доминацијата на традиционалната настава е искуството што наставниците го имале во текот на своето основно и средно образование. Иако, според истражувањето, сите наставници се добро запознаени со современите методи и принципите на овие пристапи, сепак, наставниците се водат според традиционалната настава. Друга можна причина за оваа определба е долгогодишната употреба на традиционалното поучување и стравот од воведување нови методи. Покрај тоа, испитите што ги полагаат учениците кон крајот на своето средно образование (матура) се засновуваат на принципот еден точен одговор – одлика на традиционалните пристапи. Според критиките, традиционалните методи не ја постигнуваат целта комуникативно да ги оспособат учениците затоа што целта е поправање на грешките, а не овозможување учениците комуникативно да го користат јазикот. Ова придонесува за висок афективен филтер кај учениците, кој се смета за една од клучните препреки за комуникативно оспособување на учениците (Richards, Rodgers 198; Shintani, Li, Ellis 2013).

Дел од прашањата од истражувањето се наменети да се добие увид во запознаеноста и верувањето на наставниците за современите пристапи. Како што е и погоре напоменато, најголем дел од наставниците и учениците се запознаени со пристапите на комуникативните методи. Со други зборови, според податоците, меѓу наставниците преовладува висока свесност за поучувањето на граматиката низ комуникативни задачи. Спротивно од поставената четврта хипотеза, податоците добиени од истражувањето укажуваат дека праксата не претставува значаен фактор при изборот на методот на поучување. Слични податоци се евидентирани и во светската литература – и покрај големиот број истражувања за ефикасноста на поучувањето граматика, наставниците го игнорирале фактот дека експлицитното поучување не ја подобрува ефикасноста на поучувањето (Jean, Simard 2011; Schulz 1996).

За подетално анализирање и разбирање на факторите што влијаат врз изборот на одреден наставен приод, потребно е да се спроведат дополнителни истражувања за когницијата на наставниците; на пример, спроведување на истражување што би придонело

кон разбирање на ставовите на наставниците и факторите што влијаат кон формирање на мислењата на наставниците.

Заклучно, ова истражување укажува на потреба од пренасочување на наставата од традиционални кон современи пристапи кон наставата. Современите методи ставаат акцент на развојот на комуникативните вештини. Според Норис и Ортега. (Norris, Ortega 2000), најефективен начин да се усвои јазикот е преку социјални интеракции, кои им овозможуваат на учениците да работат кон јасна цел, да споделуваат информации и мислења, да преговараат за значењето, да искористат помош од соговорникот за разбирање на инпутот и да добијат повратна информација за успешноста во примената на јазикот. Во овој процес, учениците не само што го користат својот меѓујазик за комуникативни цели туку и го модифицираат, што всушност и доведува до усвојување на јазикот. Со други зборови, не станува збор за текст што се чита или граматика што се меморира, туку се работи за задачи што им овозможуваат на учениците да ја користат граматиката во контекст. Овој пристап би овозможил автентична употреба при обликувањето на процесот на усвојувањето на јазикот (Norris, Ortega 2000).

Образложението за употребата на комуникативни задачи се засновува на современите теории за усвојување странски јазик, според кои употребата на јазикот е движечка сила за развој на јазикот (Long 1989; Prabhu 1987). На пример, застапниците на ваквите теории (Pica, Kanagy, Falodun 1993) укажуваат на тоа дека „најдобриот начин за учење јазик е преку социјални интеракции, коишто им овозможуваат на студентите да работат кон јасна цел, да споделуваат информации и мислења, да преговараат за значењето и да добијат повратна информација за јазичната продукција. Во тој процес, учениците не само што го користат својот меѓујазик туку и го модифицираат, што пак го поттикнува усвојувањето“ (Norris et al. 1998: 31). Со други зборови, усвојувањето на јазикот не е преку текстот што се чита или граматиката што се меморира, туку преку задачи што им овозможуваат на учениците да ја користат граматиката и јазикот во контекст со фокус на значењето. Тоа значи дека целта на наставата не треба да биде поучување на структурите и соодветната терминологија, туку комуникативно оспособување на учениците. Наставата има за цел да овозможи интеракција и интерпретација на пренесената и примената порака – односно да овозможи комуникативна употреба на јазикот.

Оттука потекнува и потребата наставниците континуирано професионално да се усовршуваат преку различни платформи. Наставниците би требало да се вклучуваат во различните форми на професионално усовршување, како, на пример, семинари, конференции и работилници, кои би придонеле во усовршувањето на нивните наставни компетенции. Сето ова би придонело кон поквалитетна и поиновативна настава, која би успеала да го задржи интересот на учениците. Посетата на семинари и работилници би им помогнала на наставниците да создадат активни ученици – ученици што се самоангажираат во текот на часот, учествуваат во активностите и соработуваат едни со други како дел од процесот на учењето. За да го постигнат ова, наставниците треба континуирано да се запознаваат со начини, техники, активности и наставни пристапи за овозможување и олеснување на критичкото креативно и независно размислување на учениците (Richards, Rodgers 1986).

Покрај тоа, неопходно е и самите наставници да ја анализираат сопствената практика и притоа да ги забележат своите недостатоци. Дури и по своите најнефективни часови, наставниците признаваат дека нивната практика секогаш може да се подобри (Finlay 2008). Според Финлеј (Finlay 2008), рефлексивната практика претставува „учење преку и од искуството, кое води до стекнување на нови сознанија за себе и за практиката. Наставниците треба да умеат да погледнат што прават во училницата и да размислат зошто го прават тоа и дали тој наставен метод функционира – процес наречен самонабљудување и самоевалуација. Самоевалуацијата претставува процес на систематско собирање, снимање и анализирање на мислите и постапките на наставникот, како и на неговите ученици, а самиот процес резултира со правење промени. Самонабљудувањето и самоевалуацијата не претставуваат периодичен, туку, напротив, циклусен процес што треба редовно да се повторува за да има позитивно влијание во праксата. Овој процес им овозможува на наставниците да соберат, запишат и анализираат сè што се случува во текот на нивниот час – а со тоа искуството да го трансформираат во разбирање на постапките, дејствата и очекувањата. Самонабљудувањето и самоевалуацијата овозможуваат објективно анализирање и набљудување на часот, а со тоа и идентификација на нештата што не функционираат. Со други зборови, овој процес им овозможува на наставниците да ги ’разгледаат’ основните принципи и верувања што го дефинираат нивниот начин на работа. Овој тип на ’самосвест’ за својата работа претставува моќен сојузник на наставникот затоа

што рефлексивната практика е еден од најуспешните начини за личен напредок и професионален развој“.

7.2. Насоки за понатамошни истражувања

Податоците добиени од спроведеното истражување укажуваат на доминацијата на традиционалната настава на анализираните часови во средното образование. Една од претпоставките за доминирањето на традиционалната настава е очекувањето на учениците – наставниците се ориентираат кон традиционалните пристапи затоа што сметаат дека самите ученици преферираат експлицитна настава. Според податоците, наставниците мислат дека нивните ученици очекуваат традиционално усвојување на јазикот, и тоа преку примери и вежби надвор од контекст. Учениците очекуваат граматиката да биде презентирана на табла како правила надвор од контекст. Тие правила треба да се меморираат и подоцна да се применат во комуникацијата. Речениците/фразите што ги содржат правилата се најчеста вежба на часовите (реченици во кои треба да се дополнат правилата, фрази каде што треба да се појасни кое време или граматичко правило е употребено, именување на правилата итн.). Учениците очекуваат вежби со реченици надвор од контекст, каде што треба да ја оценат синтаксичката исправност. Исто така, текстовите се презентираат, па подоцна треба да се препишат со употреба на новоусвоената граматичка структура. Овој податок укажува на можноста наставниците да го моделираат своето поучување според претпоставките за очекувањата на учениците. Затоа, за усогласување на ставовите на учениците и наставниците, потребно е наставниците да спроведуваат анкети во однос на начинот на поучување. Овие анкети би придонеле кон намалување на дискрепанцијата на очекуваните и реалните ставови на учениците и наставниците.

Исто така, долгогодишната наставна пракса во средното образование претставува фактор што влијае врз одлуката за методите и принципите во поучувањето. Системот на проверка на знаењата само преку тестови, каде што има само еден точен одговор, може да има значително влијание врз определбата на наставниците кон традиционалната настава. Ревидирањето на системот за проверка на знаењето би придонело кон промена на принципите на поучување; алтернативните форми на проверка на знаењето (како на пример:

подготовка на портфолија, самооценување, соученичко оценување итн.) би го смениле и наставниот пристап, затоа што наставниците не би се фокусирале само на развивање на точноста во примена на јазикот туку и на други сегменти на комуникативната компетенција.

Покрај тоа, за добивање на поисцрпни податоци за факторите што влијаат на ориентираноста кон традиционалната настава, се препорачува истражување што би се фокусирало на начинот на следење на наставната програма. Имено, подетална анализа за тоа како се поучуваат наведените сегменти од наставната програма би покажала кои наставни единици можат и треба да се поучуваат во духот на современата настава. Со други зборови, дополнителното истражување би укажало на потреба од ревидирање и усовршување на принципите на досегашното поучување.

Друга варијабла што би можела да има голем удел во ориентираноста на наставниците кон традиционалната настава е самото искуство на наставниците. Се претпоставува дека, и покрај добрата информираност за предностите на современата настава, нивното искуство како ученици сепак надвладува, и наставниците се ориентираат кон традиционалната настава. Се смета дека самоанализата на часовите и наставните пристапи би придонела кон самокорекција и поголема евиденција на поучувањето. Се верува дека, доколку наставниците редовно прават самоевалуација на своето поучување, би ја увиделе ограниченоста на традиционалната настава и би се преориентирале кон современото поучување.

Библиографија

Amara, N. (2015). „Errors Correction in Foreign Language Teaching“. *The Online Journal of New Horizons in Education*. Volume 5, Issue 3.

Andersen, R. W. (1990a). „A rational analysis of human memory“. In H. L. I. Roediger, F. I. M. Craik (Eds.). *Varieties of memory and consciousness: Essays in honour of Endel Tulving*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 195–210.

Andersen, R. W. (1990b). „Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom“. In B. VanPatten, J. F. Lee (Eds.). *Second language acquisition – foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 45–78. (Reprinted from *IDEAL* 3, 111–138.)

Anderson, N. J. (1991). „Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing“. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x>

Andrews, S. (1997). „Metalinguistic awareness and teacher explanation“. *Language Awareness*, Vol. 6(2–3). [Peer Reviewed Journal] Taylor & Francis Group, 147–161.
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.westminster.ac.uk/doi/abs/10.1080/09658416.1997.9959924#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20uZXpwcm94eS53ZXN0bWluc3Rlci5hYy51ay9kb2kvcGRmLzEwLjEwODAvMDk2NTg0MTYuMTk5Ny45OTU5OTI0P25lZWRY2Nlc3M9dHJ1ZUBAQDA=>

Andrews, S. (1999). „Why Do L2 Teachers Need to 'Know About Language'? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning. *Language and Education*, Vol. 13(3), 161–177 [Peer Reviewed Journal]
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.westminster.ac.uk/doi/abs/10.1080/09500789908666766#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20uZXpwcm94eS53ZXN0bWluc3Rlci5hYy51ay9kb2kvcGRmLzEwLjEwODAvMDk1MDA3ODk5MDg2NjY3NjY/bmVlZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==>

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*.

Aski, J. M. (2003). „Foreign language textbook activities: Keeping pace with second language acquisition research“. *Foreign Language Annals* 36, 57–65.

Aski, J. M. (2005). „Alternatives to Mechanical Drills for the Early Stages of Language Practice in Foreign Language Textbooks. *Foreign Language Annals*, Vol. 38(3), 333–344.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Malden, USA, Oxford, UK: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K., Dornyei, Z. (1998). „Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning“. *TESOL Quarterly* 32, 233–262. <https://doi.org/10.2307/3587583>

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.

Basturkmen, H., Loewen, S., Ellis, R. (2004). „Teachers’ stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices“. *Applied Linguistics* 25, 243–272.

Battistella, E. (1999). „The Persistence of Traditional Grammar“. In R. S. Wheeler (Ed.). *Language Alive in the Classroom*. Westport, CT: Praeger.

Beckner, C., Ellis, N. C. et al. (2009). „Language is a complex adaptive system“. *Language Learning* 59 (Suppl. 1), 1–26.

Benati, A. (2001). „A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense“. *Language Teaching Research* 5, 95–127.

Benati, A. (2004a). „The effect of structured input activities and explicit information on the acquisition of Italian future tense“. In B. VanPatten (Ed.). *Processing instruction: Theory, research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 207–226.

Benati, A. (2004b). „The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian“. *Language Awareness* 13(2), 67–80. <http://dx.doi.org/10.1080/09658410408667087>

Benati, A. (2017). „The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations“. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7(3), 377–396, <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.3.2>

Berry, D., Broadbent, D. (1984) „On the relationship between task performance and associated verbalizable knowledge“. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 36, 209–231.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.

Bialystok, E., Niccols, A., (1989). „Children’s control over attention to phonological and semantic properties of words“. *Journal of Psycholinguistic Research* 18(4), 369–387, <http://link.springer.com.gate2.library.lse.ac.uk/article/10.1007/BF01067184>

Blair, R., W. (Ed.) (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Bley-Vroman, R. (1988). „The fundamental character of foreign language learning“. In W. Rutherford, M. Sharwood Smith (Eds.). *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. New York: Newbury House, 19–30.

Bloor, T. (1986). „What do language students know about grammar?“. *British journal of language teaching*. British Association for Language Teaching.

Borg, S. (1998a). „Studying teacher cognition in second language grammar teaching“. School of Education, University of Leeds, Leeds LS2 9JT, UK
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X98000475>

Borg, S., (1998b). „Talking about Grammar in the Foreign Language Classroom“. *Language Awareness*, Vol. 7(4), 159–175, [Peer Reviewed Journal]
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.westminster.ac.uk/doi/abs/10.1080/09658419808667107>

Borg, S. (1998c). „Teachers’ Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study“. *TESOL Quarterly*, Vol. 32(1), 9–38, [Peer Reviewed Journal],
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.westminster.ac.uk/doi/10.2307/3587900/epdf>

Borg, S. (1999). „Studying Teacher Cognition in Second Language Grammar Teaching“. *System*, Vol. 27(1), 19–31, [Peer Reviewed Journal], http://ac.els-cdn.com.libproxy.ucl.ac.uk/S0346251X98000475/1-s2.0-S0346251X98000475-main.pdf?_tid=fc745b3e-5fd0-11e6-9ce1-00000aab0f26&acdnat=1470926367_8ea184f0c15080f3e78ab787e9098454

Borg, S. (2001). „Self-Perception and Practice in Teaching Grammar“. *ELT Journal*, Vol. 55(1), 21–29, [Peer Reviewed Journal],
<http://eltj.oxfordjournals.org.libproxy.ucl.ac.uk/content/55/1/21.full.pdf+html>

Borg, S. (2003a). „Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review“. *Language Awareness*, Vol. 12(2), 96–108, [Peer Reviewed Journal], <http://www.tandfonline-com.libproxy.ucl.ac.uk/doi/abs/10.1080/09658410308667069>

Borg, S. (2003b). „Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do“. *Language Teaching*, Vol. 36(2), 81–109, [Peer Reviewed Journal],
http://journals.cambridge.org.libproxy.ucl.ac.uk/download.php?file=%2F5391_4A275A82B9972CB78AC9FF12C81FE631_journals__LTA_LTA36_02_S0261444803001903a.pdf&cover=Y&code=7ab7a4e59fc788b9ead73b8e039e5e6c

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Borg, S., Burns, A. (2008). „Integrating grammar in adult TESOL classrooms“. *Applied Linguistics* 29, 456–482.

Botha, H. L. (1986). *Suggestopaedia for Second Language Acquisition*. Doctoral dissertation, University of Stellenbosch, Stellenbosch.

Botha, R. (2016). „*Language Evolution: The Windows Approach (Approaches to the Evolution of Language)*“.

Brumfit, C., Mitchell, R., Hooper, J. (1996). Grammar, language and classroom practice. In M. Hughes (ed.). *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford: Blackwell.

Buchner, A., Wippich, W. (1998). „Differences and commonalities between implicit learning and memory“. In M. A. Stadler, P. A. Frensch (Eds.). *Handbook of Implicit Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–46.

Burgess, J., Etherington, S. (2002). „Focus on grammatical form: Explicit or implicit?“. *System* 30, 433–458.

Cadierno, T. (1995). „Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79, 179–194.

Carrell, P. (1985). „Facilitating ESL reading by teaching text structure“. *TESOL Quarterly* 19(4).

Carroll, C. D. (2001). „Codes for A Theory of the Consumption Function, With and Without Liquidity Constraints“. *Business Horizons* 30, 7–25.

CEFR: Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1995). *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. <https://doi.org/10.5070/L462005216>

Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Cheng, A. C., Mojica-Díaz, C. (2006). „The effects of formal instruction and study abroad on improving proficiency“. *Applied Language Learning* 16, 17–36.

Chomsky, N. (1957). [Syntactic structures](#). The Hague; Paris: Mouton.

Chomsky, N. (1959). „A review of 'Verbal behavior' by B. F. Skinner“. *Language* 35, 26–58.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Cleeremans, A., Jiménez, L. (1998). „Implicit sequence learning: the truth is in the details“. In M. A. Stadler, P. A. Frensch (Eds.). *Handbook of Implicit Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 323–364.

Cleeremans, A., McClelland, J. L. (1991). „Learning the structure of event sequences“. *Journal of Experimental Psychology: General* 120, 235–253.

Cohen, A., Ivry, R. I., Keele, S. W. (1990). „Attention and structure in sequence learning“. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16(1), 17–30.

Cook, V. (1994). „The Role of grammar in Language teaching“. <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/GhentGrammar.htm>

Corder, S. P. (1967). „The significance of learner's errors“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 161–169.

Corder, S. P. (1988). „Pedagogic grammars“. In W. Rutherford, M. S. Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 123–145.

Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (5th edition). Oxford: Blackwell.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed. First ed. 1997). Cambridge: Cambridge University Press.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second language*. East Dubuque, Ill.: Counseling-Learning Publications.

Curran, T., Keele, S. W. (1993). „Attentional and nonattentional forms of sequence learning“. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 19(1), 189–202.

Curtain, H. (1986). „Integrating language and content instruction“. *ERIC/CLL News Bulletin* 9(2).

Dahl, Ö. (1984). „Temporal distance: Remoteness distinctions in tense-aspect systems“. In B. Butterworth, B. Comrie, Ö. Dahl (Eds.), *Explanations for language universals*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, 105–122.

Dalili, M. V. (2011). „On the integration of form and meaning in English Language Teaching (ELT): An overview of current pedagogical options“. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2117–2121.

DeKeyser, R. M. (1995). „Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system“. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379–410.

DeKeyser, R. M. (1997). „Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax“. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 195–221.

DeKeyser, R. M. (1998). „Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar“. In C. Doughty, J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 42–63.

DeKeyser, R. M. (2000). „The robustness of critical period effects in second language acquisition“. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 499–533.

DeKeyser, R., & Larson-Hall, J. (2005). „What Does the Critical Period Really Mean?“ In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 88–108). Oxford University Press.

- Dienes, Z., Fahey, R. (1995). „The role of specific instances in controlling a dynamic system“. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21, 848–862.
- Dietrich, R., Klein, W., Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Doughty, C. (1991). „Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization“. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 431–469.
- Doughty, C. J., Long, M. H., Doughty, C. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Ellis, N. (1993). „Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge“. *European Journal of Cognitive Psychology* 5, 289–318.
- Ellis, N. C. (2006a). „Language acquisition as rational contingency learning“. *Applied Linguistics* 27, 1–24.
- Ellis, N. C. (2006b). „Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning“. *Applied Linguistics* 27, 1–31.
- Ellis, N. C. (2008). „The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition“. *Modern Language Journal* 41, 232–249.
- Ellis, N. C. (2014). „Implicit and explicit learning of language“. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of language*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Ellis, N. C., O'Donnell, M. B., Römer, U. (2014). „Second language verb-argument constructions are sensitive to form, function, frequency, contingency, and prototypicality“. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 4.
- Ellis, N. C., Wulff, S. (2015). „Usage-based approaches to SLA“. In VanPatten, B., Williams, J. (Eds.). ***Theories in Second Language Acquisition: An Introduction***. New York: Routledge, Second edition.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). „Methodological options in grammar teaching materials“. In E. Hinkel, S. Fotos (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 155–179.
- Ellis, R. (2006c). „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective“. *TESOL Quarterly* 40(1), 83–107.

Ellis, R. (2009). „Measuring implicit and explicit knowledge of a second language“. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Phelps, H. Reinders (Eds.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing, and teaching*. Bristol, England: Multilingual Matters, 31–64.

Eubank, L. (1991). *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Corporation. <http://books.google.com.pk/books>

Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). „Understanding the Language Demands of Schooling: Nouns in Academic Registers“. *Journal of Literacy Research*. 38, 247–273. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1

Farrell, T. S. C., Lim, P. C. P. (2005). „Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers’ beliefs and classroom practices“. *TESL-EJ* 9(2), 1–13.

Fenstermacher, G. D. (1987). A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, Vol. 6, 157–185 [Peer Reviewed Journal] http://www.jstor.org.libproxy.ucl.ac.uk/stable/1167245?seq=1#page_scan_tab_contents

Fernandez, C. (2008). „Reexamining the role of explicit information in processing instruction“. *Studies in Second Language Acquisition* 30, 277–305. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080467>

Finlay, L. (2008). „Reflecting on ’Reflective practice‘“. *PBPL* paper 52. <https://ncsce.net/wp-content/uploads/2016/10/Finlay-2008-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>

Flege, J. (2002). „Interactions between the native and second-language phonetic systems“. In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (Eds.). *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag, 217–244.

Fortune, A. (1998). „Survey review: Grammar practice books“. *E.L.T. Journal* 52, 67–79.

Freeman, D. (2002). „The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach“. *Language Teaching*, Vol. 35(1), 1–13. [Peer Reviewed Journal]
<http://journals.cambridge.org.ezproxy.westminster.ac.uk/action/displayFulltext?type=1&fid=105286&jid=LTA&volumeId=35&issueId=01&aid=105285>

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. 2nd ed. New York: Educational Solutions.

Green, P. S., Hecht, K. (1992). „Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study“. *Applied Linguistics* 13(2), 168–184, <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/13/2/168/255705?redirectedFrom=fulltext>

Halliday, M. A. K. (1973). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Han, Y., Ellis R. (1998). „Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency“. *Language Teaching Research* 2(1), 1–23.

Harley, B., Hart, D. (1997). „Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages“. *Linguistics. Studies in Second Language Acquisition*.

Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Hayes, N. A., Broadbent, D. E. (1988). „Two modes of learning for interactive tasks“. *Cognition* 28, 249–276.

Holley, F., M., King, J., K. (1969). „Imitation and Correction in Foreign Language Learning“. In J. Schuman, N. Stenson (Eds.). *New Frontiers in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Housen, A., Pierrard, M. (2006). „Investigating instructed second language acquisition“. In A. Housen, M. Pierrard (Eds.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Moutonde Gruyter, 12–27.

Hulstijn, J. (1995). „Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching“. In R. Schmidt (Ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 359–386.

Hulstijn, J. H. (1999). *Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal*. Inaugural lecture, November 5. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Hymes, D. (1972). [1966]. „On communicative competence“. Revised version of paper presented at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University. Reprinted in J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings*. Baltimore: Penguin.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge.

Jean, G., Simard, D. (2011). „Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?“. *Foreign Language Annals* 44, 467–494.

Jiménez, L., Méndez, C. (1999). „Which attention is needed for implicit sequence learning?“. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 25, 236–259.

Johnson, K. E. (1996). „The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum“. In D. Freeman, J.C. Richards (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 30–49.

Kim, J., Nam, H. (2017). „The pedagogical relevance of processing instruction in second language idiom acquisition“. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55(2). [10.1515/iral-2015-0027](https://doi.org/10.1515/iral-2015-0027)

Klein, W. (1986). *Second language acquisition* (Rev. ed., Bohuslaw Jankowski, Trans.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.

Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International,.

Krashen, S. D. (1999). „Seeking a role for grammar: a review of some recent studies“. *Foreign Language Annals* 32, 245–257.

Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press Ltd.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

La Forge, P. G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Pergamon.

Larsen-Freeman, D. (1987). „**From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language-Teaching Methodology**“.

Larsen-Freeman, D. (1995). „On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths“. In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Milcham, R. Rutkowski-Weber (Eds.). *Second language acquisition: Theory and pedagogy*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum & Associates, 131–150.

Larsen-Freeman, D. (2002). „The grammar of choice“. In E. Hinkel, S. Fotos (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103–118.

Lightbown, P. M. (1990). „Process-product research on second language learning in classrooms“. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (Eds.). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liviero, S. (2017). „Grammar Teaching in Secondary School Foreign Language Learning in England: Teachers' Reported Beliefs and Observed Practices“. *Language Learning Journal* 45(1), 26–50.

Long, H., M. (1990). „The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain“. *TESOL Quarterly*. Vol. 24, No. 4 (Winter, 1990), pp. 649-666

Lozanov, G. (1978). *Outlines of suggestology and suggestopedy*. London: Gordon and Breach.

- MacDonald, J. L., Heilenman, L. K. (1992). „Changes in sentence processing as second language proficiency increases“. In R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. New York: Elsevier Science, 325–336.
- Macrory, G., Stone, V. (2000). „Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French: the relationship between knowledge and use“. *Language Teaching Research* 4, 55–82.
- MacWhinney, B. (1997). „Second language acquisition and the Competition Model“. In A. M. B. de Groot, J. F. Kroll (Eds). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 113–142.
- Mehrgan, K. (2012). *On the Plausibility of Functionalist Approach to Second Language Acquisition*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.671.1124&rep=rep1&type=pdf>
- Michas, I. C., Berry, D. C. (1994). „Implicit and explicit processes in a second-language learning task“. *European Journal of Cognitive Psychology* 6, 357–381.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Richard Clay Ltd, Bungay, Suffolk.
- Nazari, N. (2013). „The effect of implicit and explicit grammar instruction on learners’ achievements in receptive and productive modes“. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70, 156–162. www.sciencedirect.com
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., Russell, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning*. (3rd ed.). New Jersey: Pearson Merrill.
- Nishimuro, M., Borg, S. (2013). „Teacher Cognition and Grammar Teaching in a Japanese High School“. *JALT Journal* 35, 29–50.
- Nizgorodcew, A. (2007). *Input for Instructed L2 Learners: The Relevance of Relevance*. United Kingdom: Multilingual Matters limited. <http://books.google.com.pk/books>
- Noguchi, R. R. (1991). *Grammar and the teaching of writing: Limits and possibilities*. Urbana, IL: NCTE.
- Norris, J.M., Brown, J.D., Hudson, T. and Yoshioka, J. (1998). *Designing second language performance assessments*. (Vol. SLTCC Technical Report #18). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Norris, J. M., Ortega, L. (2000). „Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis“. *Language Learning* 50, 417–528.
- Norris, J. M., Ortega, L. (2001). „Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review“. *Language Learning* 51, Supplement 1, 157–213.

- Numrich, C. (1996). „On becoming a language teacher: Insights from diary studies“. *TESOL Quarterly* 30(1), 131–153.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Prentice Hall International LTD.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ollerhead, S., Oosthuizen, J. (2005). „Meaning-focused vs form-focused L2 instruction: implications for writing educational materials for South African learners of English“. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, Vol. 36, 59–84.
- Oskarsson, M. (1973). „Assessing the relative effectiveness of two methods of teaching English to adults: a replication experiment“. *IRAL* 11, 251–262.
- Pahissa, I., Tragant, E. (2009). „Grammar and the non-native secondary school teacher in Catalonia“. *Language Awareness* 18, 47–60.
- Pajares, M. F. (1992). „Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct“. *Review of Educational Research*. Vol. 62(3), 307–332. [Peer Reviewed Journal] <http://www.jstor.org.libproxy.ucl.ac.uk/stable/1170741>
- Palmer, E., H. (1922). *English Intonation With Systematic Exercises*. Cornell University Libraby.
- Paulston, C. B. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. <http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/lecture6.htm>
- Peckham, D. W. (2000). *Attention and consciousness in second language acquisition: an investigation into the effects of instruction on noticing*. Ph.D. University of Pittsburgh.
- Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Pennington, B., F. (2002). „The Development of Psychopathology: Nature and Nurture.“ *Child Neuropsychology*, 8(2), pp. 144–145
- Pica, T., Kanagy, R. and Falodun, J. (1993). „Choosing and Using Communicative Tasks for Second Language Instruction“. In: Crookes, G. and Gass, S., Eds., *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice, Multilingual Matters*. Clevedon, 9-34.
- Pienemann, M. (1987). „Psychological constraints on the teachability of languages“. In C. Pfaff (Ed.). *First and second language acquisition processes*. Rowley, MA: Newbury House, 143–168.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. William Morrow & Co.

Politzer, R. (1968). „The role and place of the explanation in the pattern drill“. *International Review of Applied Linguistics* 6, 315–331.

Potgieter, A., Conradie, S. (2013). „Explicit grammar teaching in EAL classrooms: Suggestions from isiXhosa speakers' L2 data“. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, Vol. 31(1), 111–127.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Reber, A. S. (1976). „Implicit learning of synthetic languages: the role of instructional set“. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 2, 88–94.

Reber, A. S. (1989). „Implicit learning and tacit knowledge“. *Journal of Experimental Psychology: General* 118, 219–235.

Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

Reber, A. S., Kassin, S., Lewis, S., Cantor, G. (1980). „On the relationship between implicit and explicit modes in the learning of a complex rule structure“. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 6, 492–502.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robb, T., Ross, S. (1986). „Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality“. *TESOL Quarterly*, Vol. 20, No. 1, 83–93.

Robinson, L., S. (1996). „Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions“. *Studies in Second Language Acquisition* 18 (1), 27–67

Roehrer, B., K., (2006). „Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners“. *Applied Linguistics*. 51(2):41-71

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*, 2nd ed. Oxford: Blackwell.

Rosenshine, B. (1986). „Unsolved issues in teaching content: A critique of a lesson on federalist paper no. 10“. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2(4), 301–308. [Peer Reviewed Journal]

<http://www.sciencedirect.com.libproxy.ucl.ac.uk/science/article/pii/0742051X8690020X>

Rutherford, R., B. (1988). „Correctional Special Education“. *Sage journal*.
<https://doi.org/10.1177/004005998802000415>

- Sanz, C. (2004). „Computer delivered implicit vs. explicit feedback in processing instruction“. In B. VanPatten (Ed.). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 245–259.
- Sanz, C., Morgan-Short, K. (2004). „Positive evidence vs. explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study“. *Language Learning* 54(1), 35–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00248.x>
- Savignon, S. J. (1972). „Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching“. *Center for Curriculum Development*.
- Scheffler, P. (2012). „Theories pass. Learners and Teachers Remain“. *Applied Linguistics*, Volume 33, Issue 5, December 2012, Pages 603–607. <https://doi.org/10.1093/applin/ams062>
- Schulz, R. A. (1996). „Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar“. *Foreign Language Annals* 29, 343–364.
- Schulz, R. A. (2001). „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA – Colombia“. *Modern Language Journal* 85, 244–258.
- Schütz, R., (1998). „Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition“. <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- Schwartz, B. D. (1998). „The second language instinct“. *Lingua* 106, 133–160.
- Scott, V. M. (1990). „Explicit and implicit grammar teaching strategies: new empirical data“. *French Review* 63, 779–789.
- Sharwood-Smith, M. (1981). „Consciousness-raising and the second language learner“. *Applied Linguistics* 2, 159–168.
- Sharwood-Smith, M. (1981). „Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases“. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100011943>
- Shavelson, R. J., Stern, P. (1981). „Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior“. *Review of Educational Research*. Vol. 51(4), 455–498. [Peer Reviewed Journal]
http://www.jstor.org.libproxy.ucl.ac.uk/stable/1170362?seq=1#page_scan_tab_contents
- Shintani, N., Li, S., Ellis, R., (2013). „Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies“. *Language Learning* 63. [10.1111/lang.12001](https://doi.org/10.1111/lang.12001)
- Shulman, L. S. (1986). „Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching“. *Educational Researcher*, Vol. 15(2), 4–14 [Peer Reviewed Journal]
http://www.jstor.org.libproxy.ucl.ac.uk/stable/pdf/1175860.pdf?_=1470923896476

- Shulman, L. S. (1987). „Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform“. *Harvard Educational Review*, Vol. 57(1), 1–21, [Peer Reviewed Journal], <http://hepgjournals.org.libproxy.ucl.ac.uk/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, E. C., Hoefnagel-Höhle, M. (1978). „The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning“. *Child Development*, Vol. 49, No. 4, 1114–1128.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Stevick, E. (1996). *Memory, meaning, and method: A view of language teaching*. Boston: Heinle & Heinle.
- Taylor, T., J., (1981). *Linguistic theory and structural stylistics*. Pergamon Press, Oxford. vii, 111 pp.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.
- Toprak, E., T. (2019). „Emergent Trends and Research Topics in Language Testing and Assessment“. *Mediterranean Journal of Educational Research* 13(28). [10.29329/mjer.2019.202.4](https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.4)
- Ullman, M. T. (2001). „The declarative/procedural model of lexicon and grammar“. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37–69. <https://doi.org/10.1023/A:1005204207369>
- VanPatten, B. (1987). „Classroom learners' acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns“. In B. VanPatten, T. Dvorak, J. Lee (Eds.). *Foreign language learning: A research perspective*. Cambridge: Newbury House, 61–75.
- VanPatten, B. (1994). „Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features & research methodology“. *Consciousness in second language learning*, 27–36
- Vanpatten, B. (1993). „Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom“. *Foreign Language Annals* 26 (4): 435–50.
- VanPatten, B. (2015). „Input Processing in Adult Second Language Acquisition“. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction* (pp. 113–134). New York, NY: Routledge.
- VanPatten, B., Cadierno, T. (1993). „Explicit instruction and input processing“. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 225–243.
- VanPatten, B., Mandell, E. (1999). „Does structure-type affect how learners render grammaticality judgments?“. *Paper delivered at the March 8–10 1999 annual meeting of the American Association for Applied Linguistics*. Stamford, CT.

VanPatten, B., Oikkenon, S. (1996). „Explanation versus structured input in processing instruction“. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 495–510. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015394>

VanPatten, B., Williams, J. (Eds.) (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, Second edition.

VanPatten, B., Wong, W. (2003). „Processing instruction and the French causative: A replication“. In B. VanPatten (Ed.). *Processing instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Verloop, N., Van, D. J., Meijer, P. C. (2001). „Teacher knowledge and the knowledge base of teaching“. *International Journal of Educational Research*, Vol. 35(5), 441–461, [Peer Reviewed Journal],
<http://www.sciencedirect.com.libproxy.ucl.ac.uk/science/article/pii/S0883035502000034>

von Elek, T., Oskarsson, M. (1973). „A Replication Study in Teaching Foreign Language Grammar to Adults“. *Research Bulletin* 16. Gothenburg School of Education.

von Stutterheim, C., Klein, W. (1987). „A concept-oriented approach to second language studies“. In C. W. Pfaff (Ed.). *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury, 191–205.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague, Netherlands: Mouton de Gruyter.

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Widdowson, H., G. (1979). Explorations in Applied Linguistics, Volume 1. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford English Press

Williams, M., Burden, R., L. (1997) . *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Winitz, H. (1981). „Input considerations in the comprehension of first and second language“. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 296–308. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42017.x>

Wong, W. (2004). „Processing instruction in French: The role of explicit information and structured input“. In B. VanPatten (Ed.). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 187–206.

Wong, W., VanPatten, B. (2003). „The Evidence is IN: Drills are OUT“. *Foreign Language Annals*, Vol. 36(3), 403–423.

Wulff, S. (2008). *Rethinking idiomacity: A usage-based approach*. London, England: Continuum.

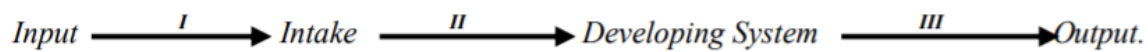
Zamel, V., (1982). The Process of Discovering Meaning. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*. <https://www.jstor.org/stable/3586792>

Алексова, Г., Бушовска, З., Ванева, М. и др. (2011). *Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците во основното, средното и високото образование*. Скопје: Британски совет.

Appendix

Графикон 1

Vanpatten (1993: 436) shows the conversion of input to intake.



I=Input Processing
Retrieval

II=Accommodation and Restructuring

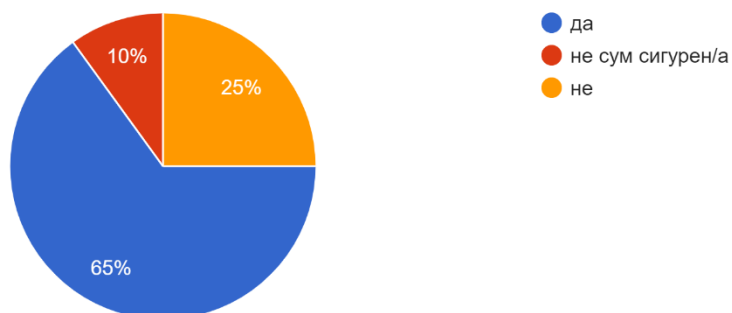
III=Monitoring, Access

Figure 1: Vanpatten (1993: 436) Input Processing Model.

Прашалник за наставниците

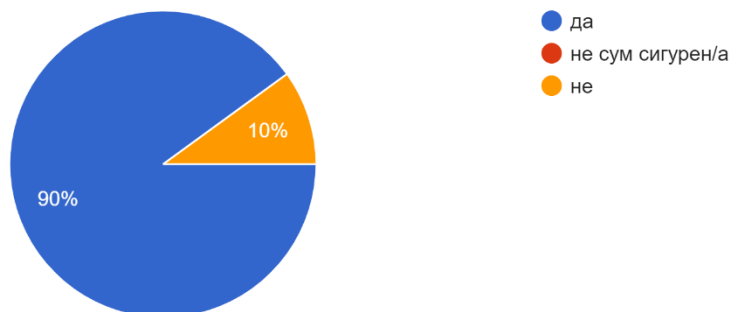
1. Граматиката е најзначајна јазична компонента.

20 responses



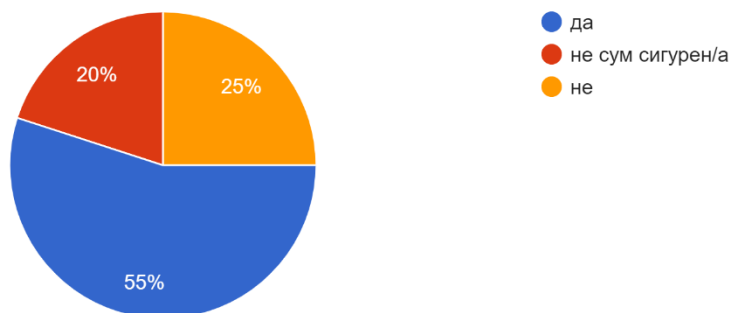
2. Наставниците треба да ги објаснуваат граматичките правила со цел учениците потечно да го користат јазикот.

20 responses



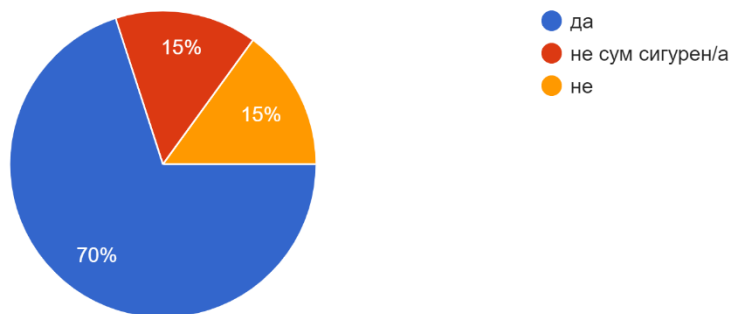
3. Учениците очекуваат граматиката да биде експлицитно (преку правила) презентирана и научена.

20 responses



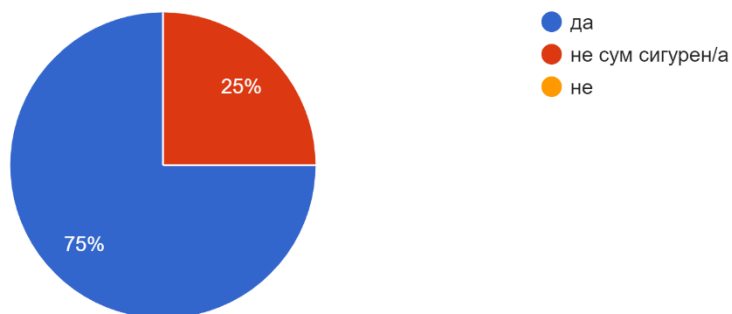
4. Учениците кои ги знаат граматичките правила го употребуваат јазикот поточно отколку учениците кои не ги знаат граматичките правила.

20 responses



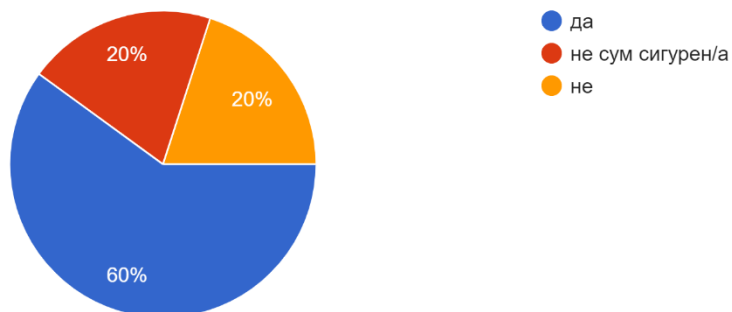
5. Вежбите им овозможуваат на учениците потечно да го употребуваат јазикот.

20 responses



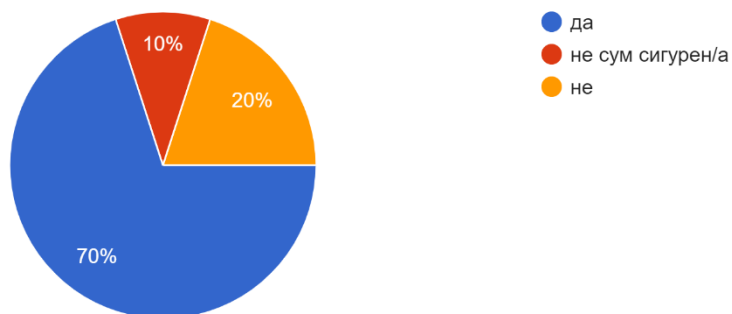
6. Неопходно е учениците да ја знаат граматичката терминологија (пр. present continuous, adverb, noun)

20 responses



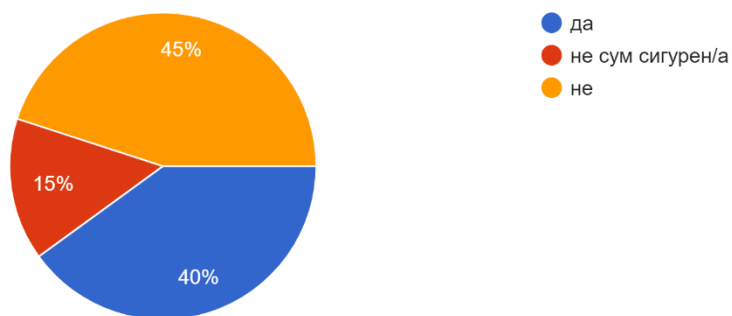
7. Една од клучните улоги на наставниците е корегирањето на грешките на учениците.

20 responses



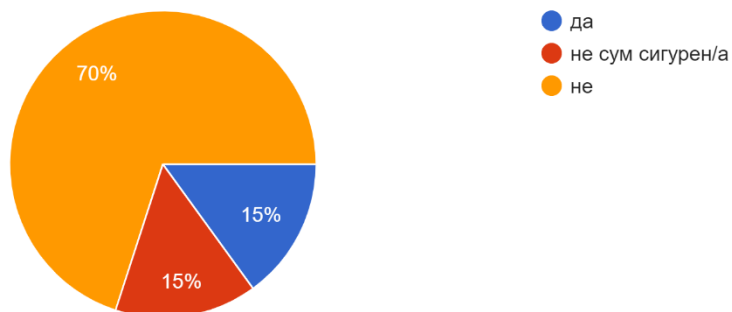
8. Наставниците треба да ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата.

20 responses



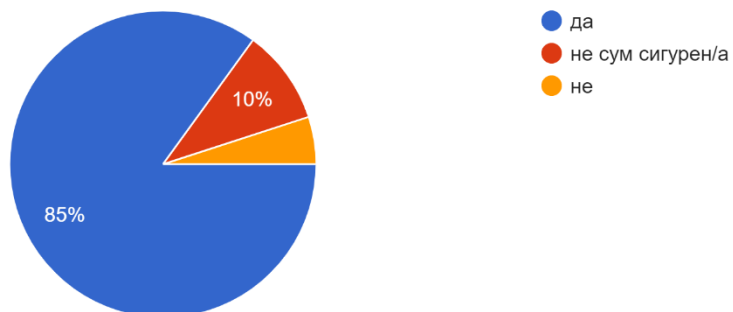
9. Граматиката треба да се учи одделно, а не интегрирана со другите вештини (читање, слушање, говорење и пишување).

20 responses



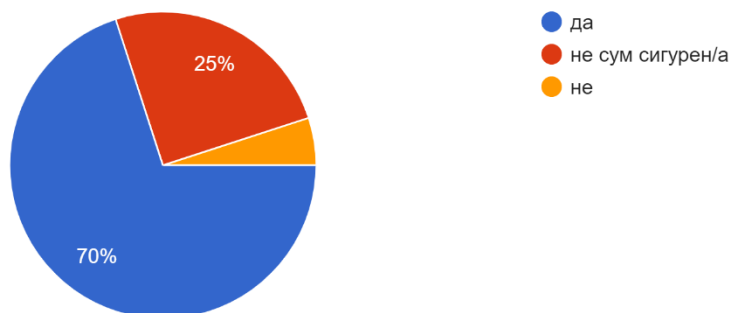
10. Во комуникативниот наставен пристап, граматиката не се учи директно, туку се усвојува индиректно.

20 responses



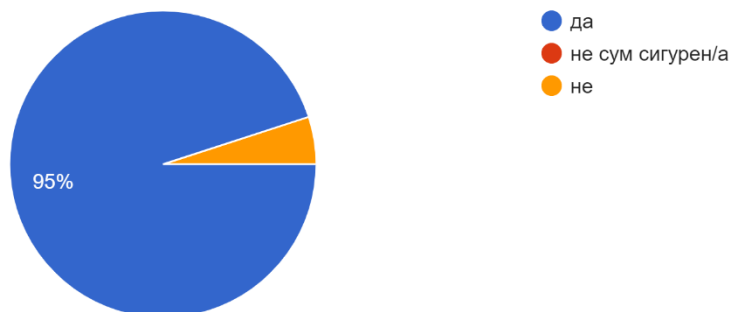
11. Учениците можат да ја усвојат граматиката имплицитно, изложувајќи се на јазикот преку слушање и читање.

20 responses



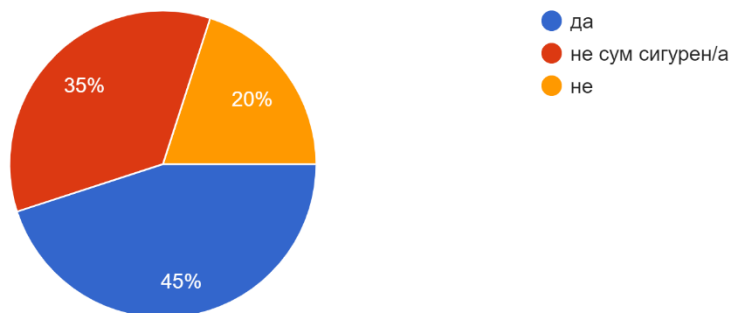
12. Вежбањето на граматичките структури секогаш мора да биде во комуникативен контекст; преку вежби кои се фокусираат на пораката.

20 responses



13. Наставниците треба усно да проверуваат дали учениците ги знаат граматичките правила.

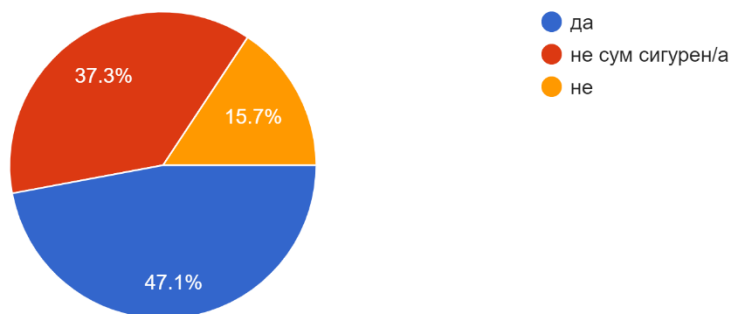
20 responses



Прашалник за учениците

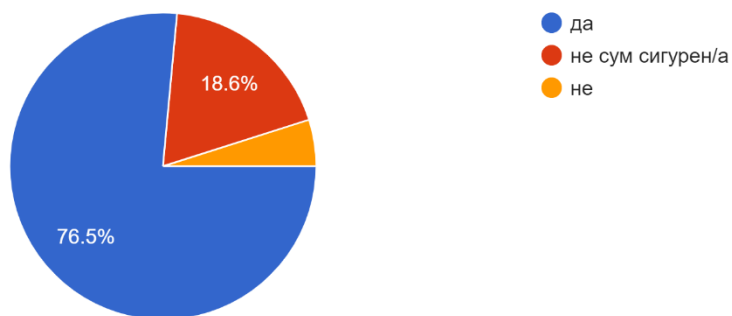
1. Граматиката во јазикот е најзначаен елемент на јазикот, врз кој се темели сè друго.

102 responses



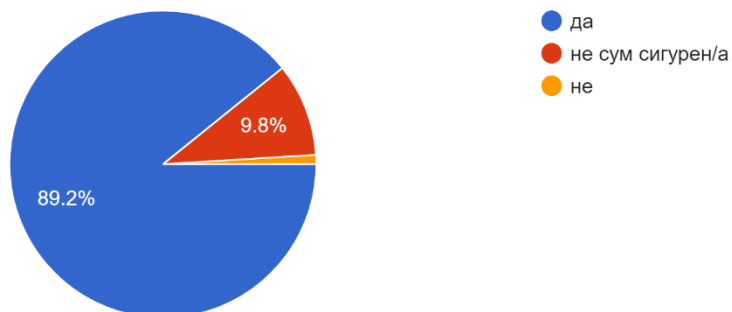
2. Наставниците треба да обрнат внимание на граматиката во текот на часот.

102 responses



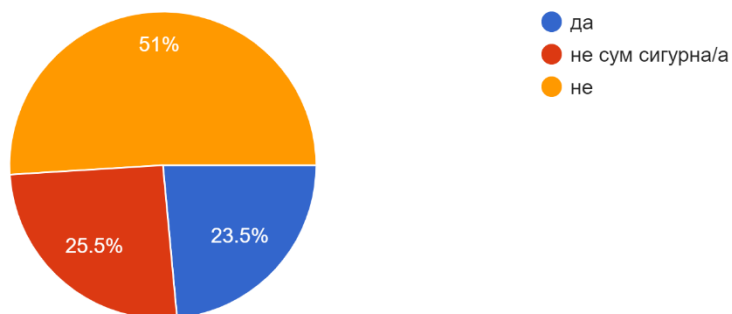
3. Наставникот треба да ги објаснува граматичките правила со цел учениците да постигнат точност во примена на јазикот.

102 responses



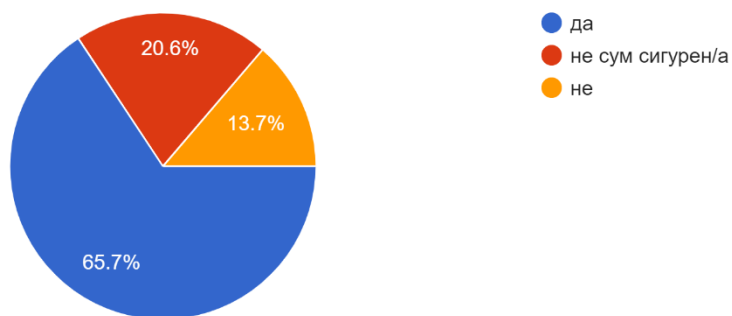
4. грешките треба да се коригират само кога пречат во комуникацијата.

102 responses



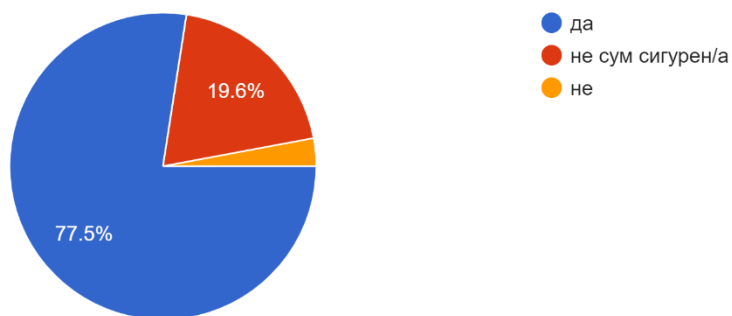
5. Вежбањето на граматичките структури овозможува потечна употреба на јазикот.

102 responses



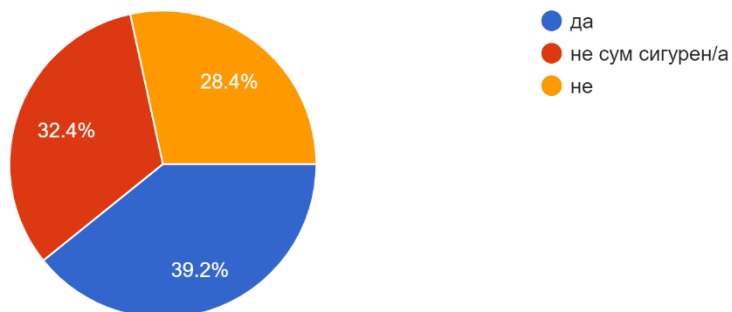
6. Вежбањето на граматичките структури овозможува точна употреба на јазикот.

102 responses



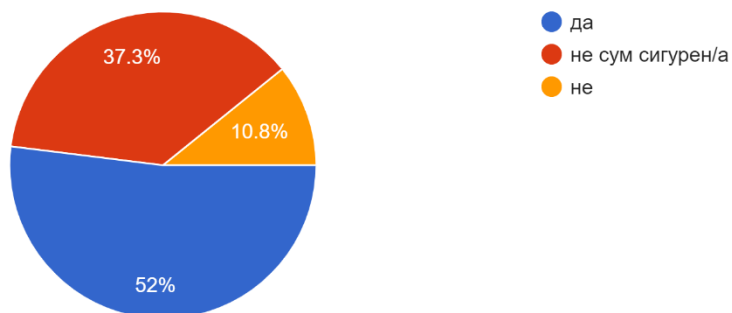
7.Тешко е да се подобри точноста на јазикот само преку комуникација, без објаснување на граматиката.

102 responses



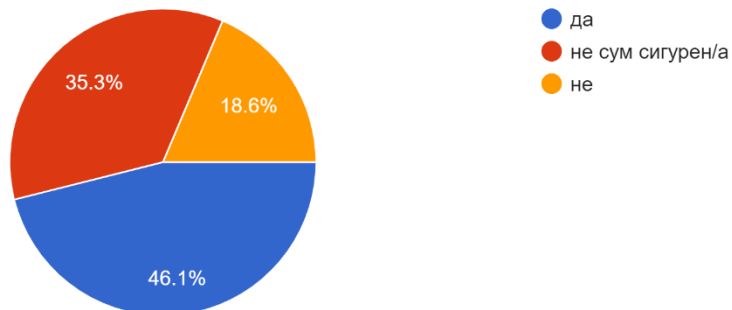
8.Недостатокот на експлицитна настава (објаснување правила) по граматика може да придонесе кон чувство на несигурност при употребата на јазикот.

102 responses



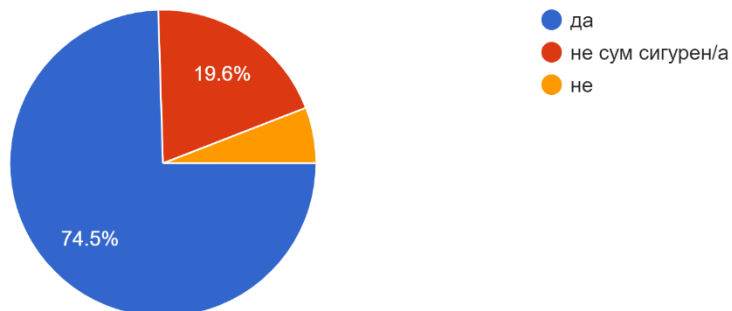
9. Во текот на часот, не е неопходно да се разговара за граматиката; фокусот треба да биде на учење како да се комуницира.

102 responses



10. Учењето на јазикот низ реални задачи (интервју, дискусија, презентации, игри по улоги..) е најдобриот начин за учениците да го развиваат граматичкото знаење.

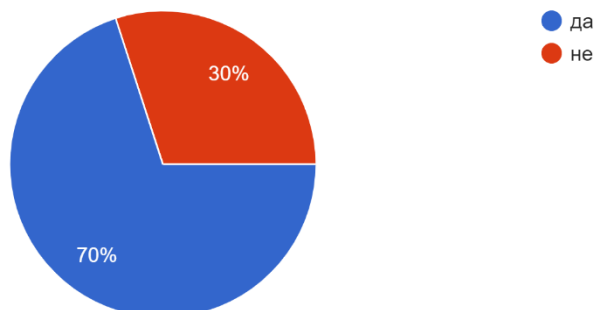
102 responses



Прашалник за набљудувачот

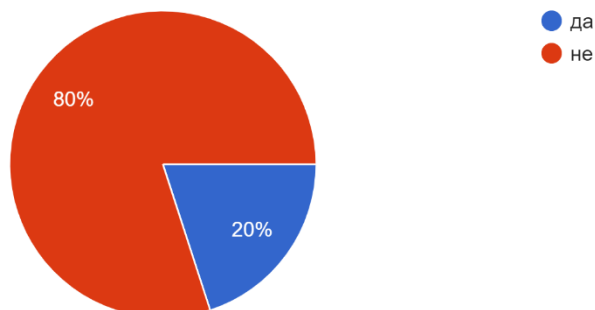
1. Наставникот ги презентира граматичките правила преку објаснување (со пишување на табла, со диктирање или усно).

10 responses



2. Наставникот користи и други форми на презентирање граматички структури:

10 responses



2.1. Наставникот користи и други форми на презентирање граматички структури. Пример:

10 responses

Не.

Наставникот експлицитно ги презентира граматичките правила.

Презентирањето е во форма на презентација на правилата на табла и диктирање на реченици. Потоа следи усно појаснување на правилата и употреба на тие правила.

Наставникот користи прашања со модалните глаголи: „What will you do tonight?“

Учениците одговараат: „We will study for tomorrow’s test“. „What should you do tonight?“

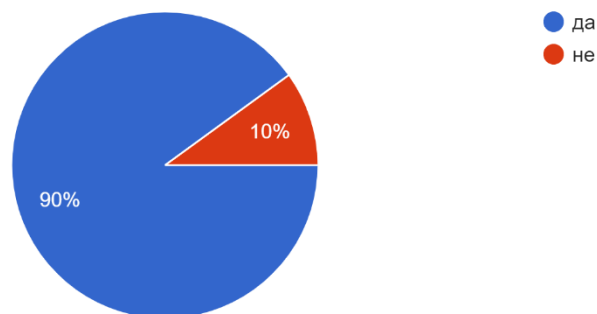
Одговорот на учениците е: „We should get good sleep“.

Наставникот дава задача за пишување за „the great fire of London in 1666“ без експлицитно да ја спомне употребата на Past Tenses.

Наставникот усно прашува што се relative clauses. – Наставникот усно појаснува за defining/non-defining/comment clauses. – По гледањето на мини видео на проектор се појаснети правилата.
Не користи.

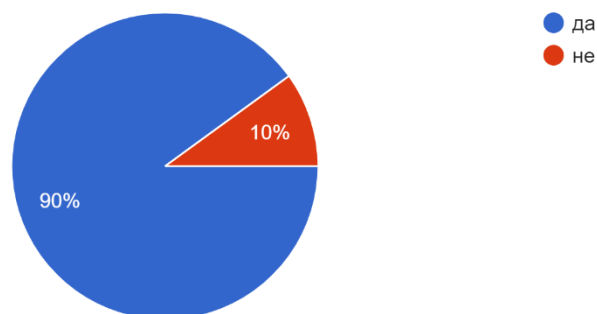
3. Наставникот користи граматичка терминологија соодветна на возраста и нивото на јазична компетенција на учениците.

10 responses



4. Учениците ја знаат граматичката терминологија (пр. present continuous, adverb, auxiliary verb)

10 responses



4.1. Учениците ја знаат граматичката терминологија (пр. present continuous, adverb, auxiliary verb). Пример: 10 responses

Наставникот спомнува дека за првпат ќе работат пасив и прашува што е пасив: „Is it a tense?“ Потоа објаснува дека се работи за ways of putting words together. Потоа бара од учениците да кажат што е: he buys new trainers. Учениците велат актив. – Кога наставникот ја пишува на табла реченицата: „He buys new trainers“ и ја започнува следната реченица со

new trainers, учениците велат: the object takes the place of the subject. – Учениците знаат што е „agent“, „doer“: „When do we omit the doer?“ Учениците велат: „Не сакаме да знаеме кој е вршителот“.

Наставникот прашува како е формата на Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous. Учениците одговараат дека формата е: have/has + 3rd columns. – Наставникот прашува зошто се употребува been во Present Perfect Continuous, а ученикот одговара дека been означува continuous, а сите времиња што се continuous имаат форма од глаголот to be + ing.

Наставникот вели: „Please write conditionals in your notebook. The previous time you asked what inverted conditionals are. They are made with the auxiliary word: should“.

Наставникот прашува кои се future forms, а учениците одговараат: future simple, present continuous...

Наставникот прашува: „What have you noticed about these two questions?“, а учениците одговараат: „The use of modal verbs“.

Наставникот вели: „Read the text in the book and answer the questions using Past Tenses“.

Наставникот прашува: „Што се relative clauses? Што имаме во нив?“ Учениците одговараат: „Зависни реченици“ и додаваат дека има „defining and non-defining relative clauses“.

Наставникот прашува дали се сеќаваат на Present Simple/Present Perfect/Past Simple, а учениците одговараат потврдно.

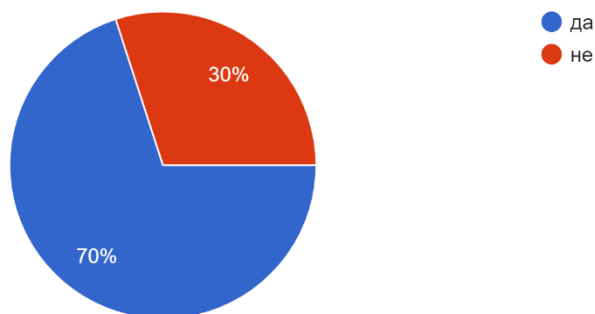
Часот се одвива на македонски јазик. На прашањето што е past simple, никој не одговара. – Наставникот дава примери од различни времиња на англиски јазик, но учениците не знаат да ги препознаат.

Учениците знаат да ја познаат формата active и passive во реченица. Учениците ги знаат деловите од реченицата (they – subject, are building – verb, a new stadium – object) he was telling the story. – Наставникот прашува во кое време е реченицата. Ученикот вели во present continuous. Наставникот продолжува: „Значи како е реченицата во passive?“

Ученикот вели: „The story was being told“.

5. Граматиката на часот се учи:а) одделно, надвор од контекст.

10 responses



5.1. Граматиката на часот се учи: а) одделно, надвор од контекст. Пример: 10 responses

Не.

Наставникот пишува на табла: He (doer) buys (verb) new trainers (object) – active sentence. In passive the object takes the place of the subject: New trainers are bought.

Наставникот прашува кои се разликите меѓу Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous, а учениците ја објаснуваат разликата откако даваат пример. На табла се запишани: I have read this book (finished and short actions), I have been reading this book (unfinished, repetitive longer actions and irritating habits for other people). – Откако е пуштен проекторот со вежби за Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous, учениците ги решаваат (прво ги пишуваат во тетратка, па усно ги одговараат). – Наставникот пушта дел од филм по што следи прашањето: „What has just happened?“ Учениците одговараат употребувајќи Present Perfect Simple и Present Perfect Continuous и притоа даваат појаснување зошто го употребиле тоа време.

Наставникот ги пишува правилата за образување на кондиционалите на табла. Потоа за секој тип на conditional го пишува правилото за соодветниот inverted conditional.

Решавање на реченици од учебник. Пример: да се напишат негативните форми од future tense. – I will be studying. – I will not be studying. – Наставникот бара од учениците да дадат пример за секое објаснето време: I will be doing homework tonight

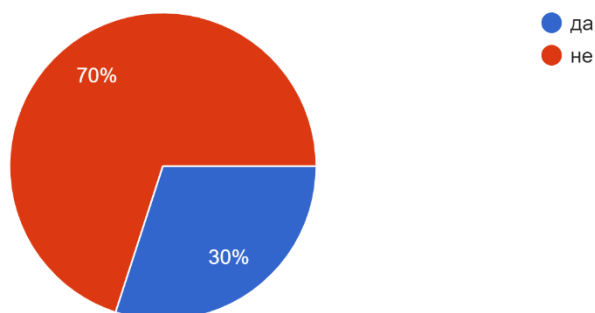
Усно појаснување на правилата за relative clauses. – Гледање на експлицитни правила на Youtube за правење на relative clauses. – Наставникот дава устен пример за reduced relative clause: Who is the young women sitting over there? „who is“ is reduced.

Наставникот ја дели таблата на три дела (past simple/present perfect/past perfect). По усната презентација на правилата, наставникот одбира по еден ученик да ги напише правилата во соодветната колона. – Пополнување на вежби во учебник (експлицитни).

Учениците прават трансформација на реченици од active во passive на табла и во тетратките. – Наставникот ги пишува правилата за passive на табла: the object takes the place of the subject. Потоа прашува кои се составни делови на passive и пишува на табла: passive: to be + past participle. Притоа наставникот кажува дека децата треба да ја запамтат оваа форма.

6. Граматиката на часот се учи:б)интегрирана со другите вештини (читање, слушање, говорење и пишување).

10 responses



6.1. Граматиката на часот се учи:б)интегрирана со другите вештини (читање, слушање, говорење и пишување). Пример: 10 responses

Не.

Нема.

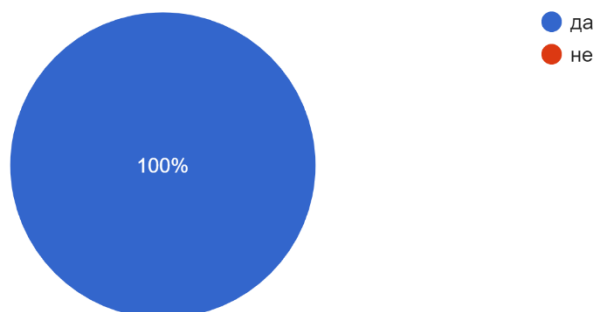
Наставникот им ја дава следнава задача на учениците: „Write down 5 sentences of what a person should do on a specific location (amusement park, etc.)“. – Наставникот бара од учениците да напишат „solution“ за проблемот што претходно им е даден. Пример: проблем – unhappy relationship and no proposal for engagement; решение предложено од учениците: you shouldn't force marriage because you might be unhappy with that person; you can always try to find someone else.

Пишување и бури на идеи за the great fire of London во тетратка, па презентирање на тие идеи.

Учениците пишуваат текст на тема по свој избор во кој треба да опишат моментални и минати дејствија.

7. Во текот на часот, се повторуваат новите граматички структури.

10 responses



7.1. Во текот на часот се повторуваат новите граматички структури. Пример: 10 responses

Наставникот бара примери од активна во пасивна реченица. – Дава листови со вежби за промена од активна во пасивна реченица.

Учениците му кажуваат на наставникот дека го одложиле тестот по математика.

Наставникот ги поттикнува учениците да го кажат тоа на англиски. Учениците велат: „We have postponed the maths test“.

По презентирање на правилата на табла, учениците ги пишуваат речениците (даден conditional да се направи inverted conditional). Потоа, истиот тип вежби се решава и во учебникот.

По усното објаснување на правилата, наставникот ги пишува следниве реченици на табла, а учениците треба да ги одговорат во тетратка: 1. What will you be doing tonight? 2. What will you have done by the end of the semester? 3. What will you have been doing by 2023? – Наставникот задава вежби од учебникот што треба да се решат. Вежбите се форма на fill in the gap, каде што недостасува точната форма на глаголот. Речениците се надвор од контекст – сличен тип на вежби на www.myenglishpages.com (future tenses).

Граматичките структури се повторуваат во вежбата за опишување (write down 5 sentences of what a person should do on a specific location (amusement park, etc.)) и во вежбата за пишување решение на даден проблем употребувајќи модални глаголи (giving solutions using modals to the given problem).

Користење на Past Tenses во текот на вежбата за „the great fire of London“ и одговарање на прашањата во книгата по читање на текстот; употреба на Past Tenses во давањето feedback за тоа како се чувствуваа при активностите од часот.

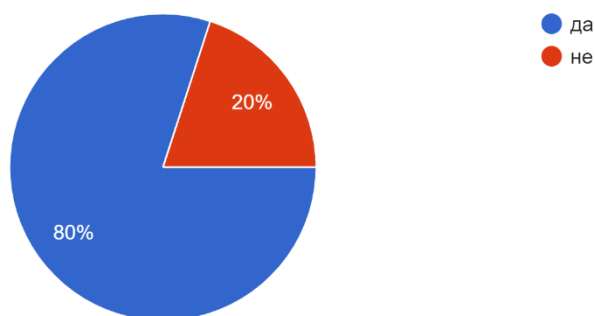
Решавање на вежби од учебник за relative clauses и појаснување на секоја реченица на македонски јазик.

Past Simple се повторува преку повремено решавање на вежби од учебникот. По пишувањето на формата на времињата на табла (од учениците), наставникот бара од учениците да дадат примери – трите времиња се повторуваат во вежбите во учебникот.

На табла наставникот пишува: Martin (subject) will give (verb) you (io) the book (do) и прашува што се случува со реченицата во passive кога активната реченица има два предмета. Учениците велат дека има две решенија и ги диктираат, а наставникот ги пишува на табла: You will be given the book, The book will be given.

8. Наставникот експлицитно ги коригира сите или најголем дел од граматичките грешки на учениците.

10 responses



8.1. Наставникот експлицитно ги коригира сите или најголем дел од граматичките грешки на учениците. Пример: 10 responses

Не.

На листот за домашна работа, покрај тоа што глаголот треба да се стави во точната форма, до реченицата треба да се напише точното време. Наставникот ги враќа листовите со пречкртани грешки и напишан точен одговор.

1. Наставникот бара пример од учениците со Present Perfect Simple. Ученикот вели: „I have been swimming“. Наставникот одговара дека тоа е Present Perfect Continuous, а не Present Perfect Simple. 2. По гледањето на филмот, некои ученици на прашањето: „What has just

happened“, одговараат со Past Simple. Кога ученикот одговара: „He discovered that...“, наставникот веднаш го поправа: „It is: he has just discovered that...“, а ученикот повторува: „Да, he has just discovered that...“ Слично, еден ученик вели: „His girlfriend has broke with him“, а наставникот го поправа: „His girlfriend...“, наставникот прави пауза, другите ученици довршуваат: „has broken with him“.

Во случај на грешка, наставникот експлицитно ја поправа грешката или очекува ученикот да го даде точниот одговор. Пример: „If the company didn't put lots of resources in advertising, they wouldn't have been so successful“. Наставникот вели: „So if we refer to the past, it will be...“, ученикот се поправа: „If the company hadn't put lots of resources in advertising, they wouldn't have been so successful“.

Наставникот бара пример со future simple. Ученикот вели: „I will be going to school“. Наставникот: „That is not future simple but continuous“. – На прашањето: „What will you be doing tonight?“, ученикот одговара: „I will hang out“. Наставникот на табла пишува: „I will be hanging out“.

Ученикот вели дека relative clauses се реченици во кои може да се изостави нешто. Наставникот вели: „Не баш, relative clauses се зависни реченици“. – Ученикот вели дека реченицата: „My sister, who is 9 years old, is younger“ е defining relative clause. Наставникот вели: „Хмм... ајде да го извадиме делот who is 9 years old, го имаме истото значење. Значи реченицата е non-defining relative clause“.

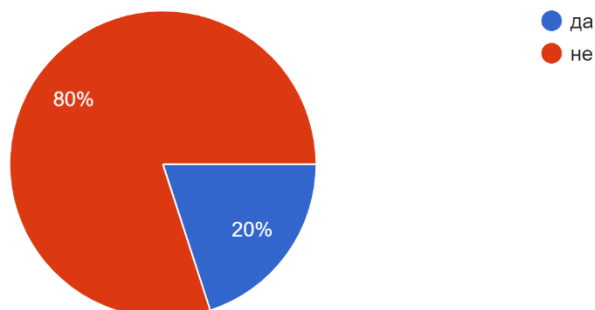
На прашањето: „Tell me what happened yesterday“, ученикот одговара: „My mum was meet“. Наставникот го коригира кажувајќи дека оваа конструкција не постои во англискиот јазик. – Ученикот вели: „They had record more than 2 albums“. Наставникот вели: „They had recordED...“

Наставникот бара пример за past simple. Ученикот вели: „The vase has broken“. Наставникот: „Не. The vase broke“. Ученикот дава пример за present perfect: „My mom has meet prince Harry“. Наставникот вели: „Грешка, she has met“. – Учениците читаат од учебник: „They recorded more than 20 albums in their life“. Наставникот: „He recorded, туку has recorded“.

Наставникот прашува кој е помошен глагол во реченицата: „A new stadium is being built“. Ученикот вели: „The auxiliary is built“. Наставникот продолжува: „The auxiliary is *is being*“.

9. Наставникот имплицинтно ги коригира сите или најголем дел од граматичките грешки на учениците.

10 responses



9.1. Наставникот имплицинтно ги коригира сите или најголем дел од граматичките грешки на учениците. Пример: 10 responses

Не.

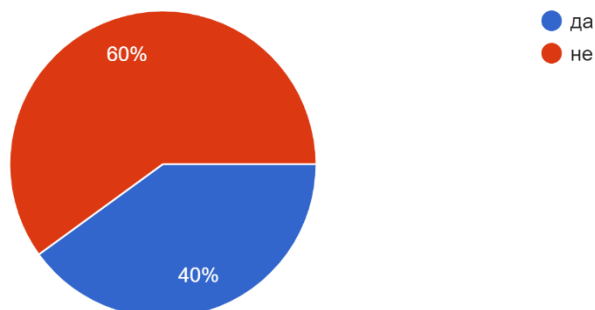
Кога ученикот одговара со „Not really“, наставникот вели: „So the answer is probably that you cannot“.

Грешките не се коригираат доколку не влијаат на значењето на идејата на реченицата.

Не.

10. Граматичките структури се воведуваат имплицитно преку обработка на соодветни примери, а правилата се извлекуваат од учениц...еку дискусија на планови за зимскиот распуст.

10 responses



10.1. Граматичките структури се воведуваат имплицитно преку обработка на соодветни примери, а правилата се извлекуваат од учениците. На пример, идното време е претставено преку дискусија за планови за зимскиот распуст. Пример: 10 responses

Наставникот ја пишува формулата за градење пасив на табла: $s + v + o + (by\ agent)$. Кај речениците со трајно време (continuous) допишува: we do not forget the ending for the continuous tenses (being). – Наставникот додава дека, во споредба со македонскиот јазик, е истата форма како кога сакаме да одбегнеме одговорност за некое дејство. На пр.: „се скрши прозорецот“, „цените на бензиот се покачени“.

Наставникот на табла го пишува прашањето: „When do we use Present Perfect Simple?“ Штом учениците ќе дадат пример, наставникот го пишува примерот на табла и допишува појаснување.

1. What has happened to Alexandar? He has just turned 16. – recently finished actions.
2. I have been to Turkey. – past experience with no specific time reference.
3. I have been a teacher for over 12 years. – activities that started in the past and are still happening.
4. I have studied hard. – past activities with present consequences.

Експлицитна презентација на conditionals и inverted conditionals; потоа следат примери:
1st conditional: – if → should + infinitive without to ex. If he remember some details, we will be able to help him... Should he remember some details, we will...
2nd conditional: to uses – verbs in infinitive to describe an unlikely situation
if → were + infinitive with to ex. If he pushed the button, we would have a problem... Had he pushed the button... – with the verb to be ex. If I were rich, I would quit my job... Were I rich, I would...

3rd conditional: omit „if“ we invert the subject with the auxiliary „had“ ex. If I had arrived sooner, I wouldn't have missed the beginning... Had I arrived sooner, I...

Експлицитна презентација на правилата на табла. По одговорот: „I will be hanging out“ (what will you be doing tonight?), наставникот прашува: „Што се искажува со оваа форма? Какви дејствија?“. Потоа учениците одговараат: „Progress and expected progress in the future“.

Наставникот прашува која е формата на future continuous, учениците одговараат: will + be + v + ing. Наставникот го запишува истово на табла под future continuous.

– За future perfect simple: на табла наставникот црта линија и го претставува времето во однос на past tenses/present tenses. Потоа усно, па на табла додава: refers to specific time in future/секогаш има by. Формата е: will + have + past participle (учениците ја диктираат формата).

– What will you have been doing by 2023? Потоа наставникот сам одговара, на пример: „I will be studying for 4 years at college“. Откако го претставува времето во форма на линија и ја пишува формата (will + have + been + v + ing), додава дека разликата со future perfect simple е што future perfect continuous трае подолго. Наставникот додава дека ова време тешко се преведува и се споредува со македонскиот јазик.

Пополнување на дијалог во учебникот и потоа читање на дијалогот по улоги. Вежбите се ориентирани кон давање совет, а учениците употребуваат модални глаголи при давањето совети.

Наставникот ја пишува 1666 година на табла и прашува: „What happened in 1666?“ – group work и индивидуална презентација на идеите што можело да биде причина за „the great fire of London“. Наставникот: „Do you know what happened in 1666? What had caused it?“ Ученикот: „It was in London and it started in a bakery“. – редок пример за примена на имплицитно поучување на граматиката.

Кога даваат feedback за активностите на часот, учениците употребуваат минати времиња. На прашањата: „How did you feel about this approach? Did you like it? Was it better compared to the more traditional ones?“, одговорот на учениците е: „It was great“, „We needed more time to finish it“, „The time was short but we had way more fun“, „Working in groups involved more talking“.

Читање на правилата од учебник – гледање Youtube за правилата за relative clauses – решавање на вежби од учебник за да види наставникот што е разбрано.

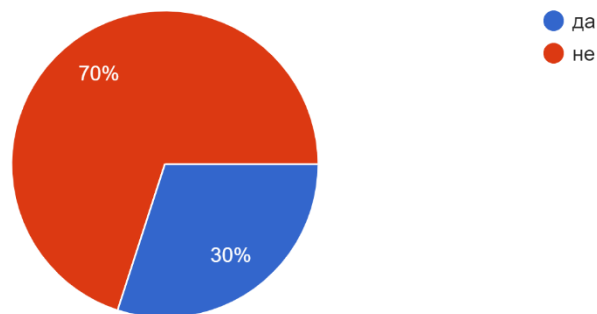
Наставникот им задава задача да опишат дејство од минатото, односно мината случка, и потоа да ја прочитаат.

Наставникот задава задача да се напише бајка, басна, случка во минатото употребувајќи ги трите времиња (past simple/present perfect/past perfect).

Наставникот пишува реченици на табла во актив, а учениците треба да ги сменат во пасив: „My grandfather built this house“. Учениците: „This house was built by my grandfather“.

11. Наставниците ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата, односно кога пораката која треба да биде пренесена не е разбрана.

10 responses



11.1. Наставниците ги коригираат грешките само кога пречат во комуникацијата, односно кога пораката што треба да биде пренесена не е разбрана. Пример: 10 responses

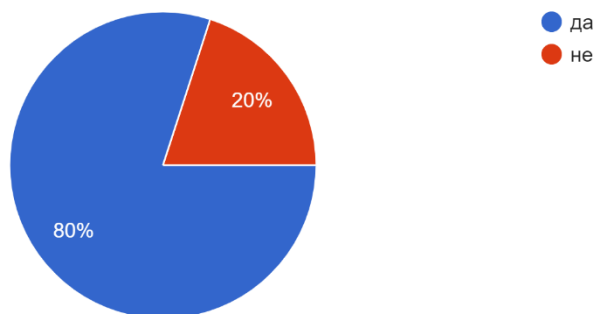
Не.

Во вежбата каде што точниот одговор е „don't have to“, ученикот става „needn't to“. Затоа што идејата на реченицата не се менува, наставникот не го поправа ученикот.

Ученикот вели: „It was cold summer“, а наставникот го прашува: „Was it a very cold summer?“ Ученикот смеејќи се се поправа: „No, it was a very hot summer“.

12. Наставникот бара примери од учениците.

10 responses



12.1. Наставникот бара примери од учениците. Пример: 10 responses

Наставникот пишува примери во актив на табла, а учениците ги кажуваат и пишуваат пасивните форми: „They are painting their house these days. – Their house is being painted these days“. – „They say Tina is a very nice girl. – 1. It is said that Tina is a very nice girl. 2. Tina is said to be a very nice girl.“

Наставникот бара примери со Present Perfect Simple, односно со have/has. Учениците кажуваат на глас: „I have studied hard“.

На табла ги пишува правилата за трите conditionals, а од учениците бара примери.

„Кажете ми пример со will?“ Учениците: „I will do my homework tonight“.

Единствен начин на кој наставникот бара примери е преку барање на совети од учениците и давање на лично мислење (what can you do in that particular location).

Не се бараат експлицитни примери од учениците.

Наставникот: „Дајте ми пример за relative clauses“. Ученикот: „Marko, who is sitting next to me, is my friend“.

Наставникот: „Tell me something about you and your family. Give me 4 examples (defining/non-defining/comment/reduced relative clauses). Ајде сите по еден пример да ми кажете“.

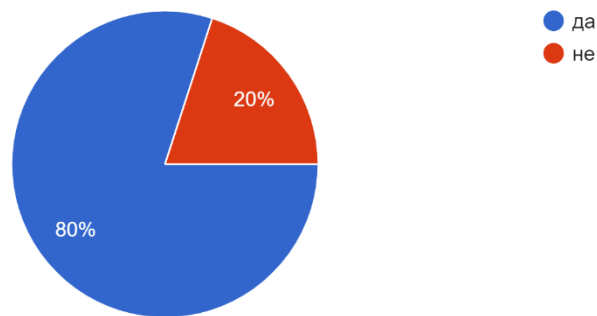
Наставникот им кажува на учениците да ги решат вежбите во учебникот што се надвор од контекст и се фокусираат само на минатите времиња.

На табла бара од учениците да напишат примери за трите времиња (past simple/present perfect/past perfect) – вежби од учебник за трите времиња (past simple/present perfect/past perfect).

Наставникот континуирано бара да се сменат речениците што ги пишува на табла или ги кажува усно во пасив.

13. Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила.

10 responses



13.1. Наставникот бара од учениците да ги рецитираат граматичките правила. Пример: 10 responses

Наставникот вели: „Кога во active имаме continuous, тогаш во пасивната реченица додаваме...“ Учениците велат: „Being“.

Наставникот прашува како се прави Present Perfect, а како Present Perfect Continuous и кои се разликите меѓу двете времиња. Наставникот прашува која е разликата меѓу „I have signed 23 letters“ и „I have been signing 23 letters“.

Наставникот ги прашува учениците да ги повторат правилата за conditionals и inverted conditionals.

Наставникот бара примери за going to/will/ present continuous и употребата. Учениците ги даваат примерите: „I am going to do homework after school“. На примерот: „I will give you aspirin“, наставникот додава дека употребата е „spontaneous decisions“. Наставникот додава: „The use of present continuous is for planned actions, ex. I am watching a movie tomorrow“.

Не.

Правилата не се споменати.

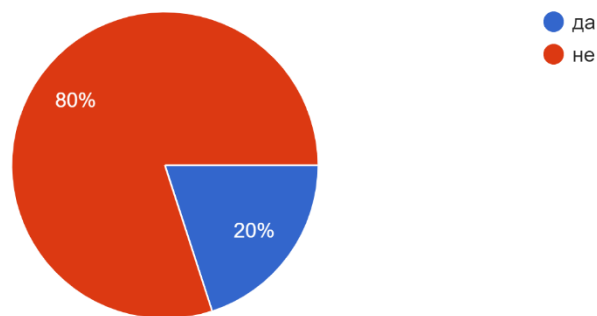
Наставникот бара од учениците, по објаснувањето на правилата, да објаснат на македонски што се defining/non-defining/comment/reduced relative clauses.

Наставникот бара учениците наглас да повторат како се прави Past Simple – со додавање на „ed“ на глаголот, или неправилен глагол.

Наставникот прашува како се менува глаголот TO BE во past simple. – Наставникот прашува како е формата на глаголот во past simple. – наставникот бара учениците да ја кажат разликата меѓу present perfect/past perfect.

На прашањето како се прави пасив, учениците одговараат: to be + past participle.

14. Фокусот е на учењето како да се комуницира. Учениците учат да го употребуваат јазикот во секојдневни ситуации (пр. телефонски разгово...рвјуа..итн.) преку работа во двојки или групи.
10 responses



14.1. Фокусот е на учењето како да се комуницира. Учениците учат да го употребуваат јазикот во секојдневни ситуации (на пр. телефонски разговори, дискусија за насоки, дебати, интервјуа итн.) преку работа во двојки или групи. Пример: 10 responses

Фокусот е на формулата за правење пасив и употребата на пасивот (more sophisticated way of talking).

Фокусот е на решавањето вежби.

Фокусот е на правилата и употребата на кондиционалите.

Решавање вежби надвор од контекст.

Фокусот е на препознавање на кондиционалните реченици.

Фокусот е на разработката на future tenses.

Одговорите на вежбите од учебникот се пишуваат на табла, на пр.: 1. be; 2. be; 3. have; 4. been.

Учениците опишуваат место преку лични мислења што сè може да се направи на тоа место (место експлицитни вежби за модални глаголи) – you can enjoy the pastry in this city; you can see the beautiful town.

– pair work in teams of two – наставникот дава проблем, а учениците треба да смислат совети и да ги презентираат пред другите.

– job interview – interviewer прашува: „What can you do?“, „Should you know more than 5 languages?“, „Can you read 1000 word per minute?“, interviewee одговара: „I can do everything a 16 year old teenager can do“, „I don't think I should know more than 5 languages, 3 are enough“, „I cannot read 1000 per minute. The record is 500 words per minute“.

brainstorming vocabulary words about the great fire of London, по што учениците даваат примери употребувајќи минати времиња (bakery – it started there; 4 days – it lasted for four days; strong wind – there was strong wind)

discussion in groups – на учениците им е дадено време додека се поделени во тимови да ја разработат темата за the great fire of London, по што ја презентираат темата пред другите (instructions are: 1. start, 2. happenings, 3. advantages/disadvantages, 4. presentation. You are given 5 minutes to finish the task).

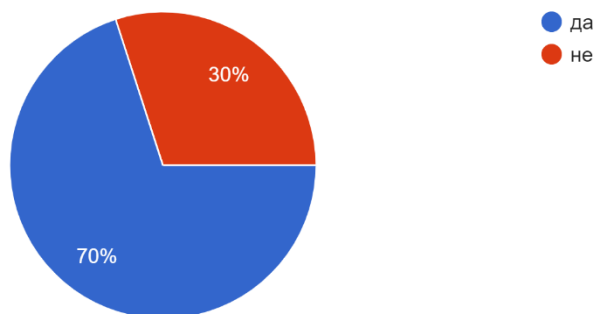
Фокусот е на читање реченици од учебникот и нивно појаснување (дали се defining/non-defining/comment/reduced relative clauses).

Покрај опишувањето на минати случки, во текот на часот не постои интеракција. Нема комуникација, само презентирање, повторување и решавање вежби за past simple/present perfect/past perfect.

Фокусот е на трансформацијата од активни реченици во пасивни и препознавање на компонентите на речениците.

15. На учениците им е тешко да ги применат јазичните правила во усната комуникација.

10 responses



15.1. На учениците им е тешко да ги применат јазичните правила во усната комуникација.

Пример: 10 responses

Нема комуникација, целта е учење на правилата на пасивот, како и употребата.

Нема комуникација, само одговарање на прашања поставени од наставникот.

Нема комуникација, само вежби и објаснување/повторување на правилата за кондиционалните реченици.

Нема комуникација, само давање примери за точното време и пополнување на вежби од учебникот (се вежба само формата).

Дообјаснувањето се врши на македонски јазик.

Употребата на modal verbs.

Учениците немаат проблем при опишување на одредено место (what can/should/may one do in a particular location).

Немаат проблем при давањето на совети за решавање на проблем (во вежбата solution to a given problem).

Учениците ги употребуваат минатите времиња точно. Пример е презентацијата за the great fire of London, одговарање на прашањата за vocabulary words од вежбата brainstorming, кажување лични мислења при давањето feedback.

Нема комуникација. Покрај читање на примери, слушање на упатствата и употребата на defining/non-defining/comment/reduced relative clauses, фокусот е и на решавање и читање на вежби за зависните реченици.

Учениците не умеат секогаш да дадат одговор дали зависната реченица е defining/non-defining/comment/reduced.

Учениците успешно ги имплементираат минатите времиња во вежбите од учебникот и при опишување на минати случки.

Учениците имаат тешкотии при изразувањето на минатите дејствија и покрај тоа што правилата се објаснети неколку пати.

Нема комуникација, фокусот е на решавање вежби од листовите дадени од наставникот (вежби за трансформација) и читање на одговори.