

Metode i pristupi poučavanja engleskog jezika

Vardić, Barbara

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:543024>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

METODE I PRISTUPI POUČAVANJA ENGLESKOG JEZIKA
(završni rad)

Studentica: Barbara Vardić

Studij: preddiplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Mentor: prof.dr.sc. Anita Klapan

Rujan 2015.

Sadržaj

Uvod.....	4
1. Poučavanje engleskog jezika kroz povijest i lingvističke teorije.....	5
1.1. Strukturalizam	6
1.2. Biheviorizam	6
1.3. Kognitivizam i primijenjena lingvistika.....	7
1.4. Formalne i funkcionalne teorije	8
1.6. Čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika.....	9
1.5.1 Dob	9
1.5.2. Strah od stranoga jezika.....	11
2. Metode poučavanja engleskog jezika	13
2.1. Klasifikacija metoda i pristupa poučavanja engleskog jezika.....	13
2.1.1. Gramatičko-prijevodna metoda (<i>GrammarTranslationMethod</i>).....	13
2.1.2. Direktna metoda (<i>DirectMethod</i>)	14
2.1.3. Audiolingvalna metoda (<i>AudiolingualMethod</i>).....	14
2.1.4. Kognitivna metoda (<i>CognitiveMethod</i>)	15
2.1.5. Metoda reagiranja cijelim tijelom (<i>Total PhysicalResponse: TPR</i>)	15
2.1.6. Metoda tišine (<i>TheSilentMethod</i>)	16
2.1.7. Metoda učenja jezika savjetovanjem (<i>Counselling / CommunityLanguageLearning</i>).....	16
2.1.8. Sugestopedija (<i>Sugestopedia</i>).....	17
2.1.9. Prirodna metoda (<i>The Natural Approach</i>)	17
3. Pristupi poučavanja engleskog jezika	19
3.1. Komunikacijski pristup (<i>CommunicativeLanguageTeaching CLT</i>)	19
3.2. Oralni pristup ili situacijsko učenje (<i>OralApproach/SituationalLanguageTeaching</i>)	20

3.3. Pristup višestruke inteligencije (<i>MultipleIntelligences</i>)	20
3.4.. Neurolingvističko programiranje (<i>NeurolinguisticProgramming</i>).....	21
3.5. Leksički pristup (<i>TheLexicalApproach</i>)	22
3.6. Poučavanje jezika utemeljeno na sposobnostima (<i>CompetencyBased - LanguageTeaching, CPLT</i>)	22
3.7. Kooperativno učenje jezika (<i>CooperativeLanguageLearning</i>).....	23
3.8.Poučavanjeutemeljeno na sadržaju (<i>Content- BasedInstruction</i>).....	23
3.9. Učenje jezika utemeljeno na zadatku (<i>Task- BasedTeaching</i>).....	24
3.10. Međukulturalno učenje.....	24
3.11. Dramsko-kazališni pristup poučavanja jezika	25
4. Studije slučaja	27
4.1. Studija slučaja br. 1	27
4.2. Studija slučaja br. 2	29
5. Zaključak.....	33
6. Sažetak:	35
Summary	36
Popis literature:	37

Uvod

Što čini dobrog nastavnika? Mnogi bi na ovo pitanje odgovorili – znanje. No, samo znanje nije dovoljno da bi nastavnik bio uspješan. Ključ uspjeha leži u načinu na koji nastavnik svojim učenicima prenosi znanja i vještine koje posjeduje. Zato mora dobro poznavati metodiku poučavanja. Pojam metodika poučavanja odnosi se na „aktivnosti i zadatke koje nastavnik koristi u procesu učenja i poučavanja“ (Richards, 1990 str.35)

Ovaj rad donosi prikaz metoda i pristupa poučavanja engleskog jezika. Cilj je rada na temelju prikaza metoda i pristupa i studija slučaja dati vlastiti osvrt na efikasnost pojedinih metoda u poučavanju engleskog jezika. Rad je podijeljen u četiri poglavlja.

Prvo je poglavlje rada posvećeno povijesnom pregledu poučavanja engleskog jezika kao i teorijama poučavanja koje utječu na odabir određene metode ili pristupa na koje se nastavnik oslanja u poučavanju.

Drugo poglavlje donosi teorijski prikaz metoda poučavanja engleskog jezika. Nastojat će se ukazati na prednosti i nedostatke svake metode.

U trećem poglavlju bit će riječi o pristupima poučavanja engleskog jezika. Kao i u drugom poglavlju i ovdje će se također nastojati osvrnuti na dobre i loše strane pojedinog pristupa.

Posljednje poglavlje nudi tri studije slučaja, a njihova svrha jest pokazati na koji način neke od metoda i pristupa opisanih u radu utječu na usvajanje stranog jezika.

1. Poučavanje engleskog jezika kroz povijest i lingvističke teorije

Nekada je ovladavanje stranim jezikom podrazumijevalo razumijevanje pisanoga teksta, pa se metodika poučavanja engleskog jezika temeljila uglavnom na gramatičko -prijevodnoj metodi. Kako se mijenjaju potrebe korisnika, tako se mijenjaju i same metode poučavanja. U drugoj polovici 19. stoljeća u Europi nastaju promjene vezane uz prijevoz i putovanja, što dovodi do veće komunikacije ljudi iz različitih govornih područja, a time se javlja i potreba za boljim razumijevanjem stranih jezika. Ovladavanje stranim jezikom postaje sve važnije i u ostalim područjima života i mijenjaju se i nastaju nove metode poučavanja stranih jezika. To razdoblje naziva se predlingvističko razdoblje i tada se po prvi put uzimaju u obzir psihološki čimbenici u učenju i inzistira se na verbalnoj komunikaciji.

Najveće promjene dogodile su se krajem 19 i početkom 20. stoljeća. Tada se počinju oštrije kritizirati dotadašnji pristupi poučavanjastranih jezika, a najveća je kritika usmjerena na nedovoljno poznavanje teorije jezika. Ovo se razdoblje promjena naziva lingvističkim razdobljem. U tom razdoblju posebna se važnost pridaje fonetici, vodi se računa o efikasnosti metoda, pažljivo se biraju pisani materijali, a preduvjet za svladavanje književnoga jezika jest poznavanje razgovornog jezika. U tom razdoblju počinje i intenzivan razvoj psihologije, pa tako razvojem psihologije i lingvistike poučavanje stranoga jezika dobiva teorijsku podlogu.

Što se pak Hrvatske tiče, engleski se jezik do 1945. u obrazovanju pojavljuje tek u tragovima, koje je istražio Rudolf Filipović.¹ Tako doznajemo o postignućima prvih anglista u Hrvatskoj poput Natalije Wickerhauser, AleksandraLochmera, koji je napisao prvu fonetiku za Hrvate i prvi englesko-hrvatski rječnik, objavljen 1906. Naši su se anglisti zalagali za nove, napredne ideje i potom ih vrlo uspješno primjenjivali u praksi.

Pedesetih godina na prostorima Hrvatske javlja se strukturalizam,- a sukladno i tečajevi engleskog jezika u alternativnom školskom sustavu, te tada nastaje prva jezična škola. U tom razdoblju veliku je ulogu imao već spomenuti anglist Rudolf Filipović. On je preuzeo organizaciju tečajeva koji su se održavali u skladu s najsuvremenijim postavkama Bloomfieldova strukturalizma. Tada počinje intenzivno istraživanje poučavanja engleskog jezika.

¹Više u Vilke, M. (2007).str.17-24.

Sedamdesetih godina provode se istraživanja procesa učenja i usvajanja engleskog jezika u ranoj školskoj dobi jer se smatra da učenje stranog jezika u tom razdoblju doprinosi bržem učenju jezika te stvara temelj za kasnije učenje.

1.1. Strukturalizam

Kao što je ranije navedeno, usporedno sa psihologijom razvijala se i lingvistika, a prvi pravac koji je utjecao na razvoj lingvistike, a time i na metode poučavanja, jest strukturalizam. Strukturalizam je nastao početkom 20. stoljeća, a razvio se tridesetih godina 20. stoljeća. Prema strukturalizmu jezik se tumači kao „sustav kojemu je jedinica jezični znak formiran na dihotomiji označitelj – označeno.“ (Kodrić, 2013 str. 14).²

Osnivač strukturalizma švicarski je jezikoslovac Ferdinand de Saussure, koji je značajke strukturalizma opisao u svojoj knjizi „Tečaj opće lingvistike“.

Strukturalizam razlikuje govor pojedinca (*parole*) i jezik kao sustav cijele zajednice (*langue*), koji se nalazi u svijesti svakog pojedinca. Također, jedna je od pretpostavki strukturalizma da se jezik može proučavati u dva smjera – sinkronijski i dijakronijski. Sinkronijski smjer proučava jezik kao sustav u određenom vremenskom presjeku, dok dijakronijski proučava njegov povijesni razvoj.

1.2. Biheviorizam

Razvojem biheviorizma u psihologiji počinju se bitnije ispreplitati lingvistika i psihologija, a time i učenje stranoga jezika. Biheviorizam se temelji na klasičnom i operantnom uvjetovanju kao mehanizmima učenja. Klasično uvjetovanje veže se uz ruskog liječnika Ivana Pavlova, a označava „vrstu učenja kada se podražaj, koji prirodno izaziva neku reakciju, uparuje s podražajem koji tu reakciju ne izaziva“ (Bratko, 2001, str.132) Začetnik operativnog uvjetovanja je Burrhus F. Skinner, a ono podrazumijeva „vrstu učenja u kojem se neka vrsta ponašanja usvaja ili ojačava ukoliko nakon njega slijedi nagrada. Potkrepljivanje ili pojačanje povećava učestalost reakcija koje su mu prethodile.“ (Bratko, 2001:132) Za bihevioriste ključnu ulogu u procesu učenja ima potkrepljivanje. Ovaj pristup učenja naziva se i mehaničkim pristupom učenja, razvijao se tridesetih i četrdesetih godina prošloga stoljeća.

²Jezik je sustav znakova, a jezični se znaksastojiodpojma (označenika) iglasovneslike (označitelja)

Stanarević 2005. str. 501-513

Takav način pokazao se jako dobrim u poučavanju stranoga jezika, a dril (uvježbavanje jezičnih struktura, Prema načelima bihevizma četrdesetih se godina 20. stoljeća u poučavanju jezika razvila audiolingvalna metoda, međutim, nije se uspjela održati.

1.3. Kognitivizam i primijenjena lingvistika

Snažan zaokret u teoriji jezika donosi Chomskys djelom „Sintaktičke strukture“ 1957. godine. Tada strukturalizam doživljava oštre kritike. Chomsky 1959. godine objavljuje kritički osvrt na Skinnerovo viđenje ljudskog ponašanja i načina na koji se objašnjava uporaba jezika. Za Chomskog jezik je kreativan, a osnovu jezika čini ograničen broj jezičnih struktura koje primjenom određenih transformacijskih pravila čine potpuno nove rečenične strukture. Uz njega vezujemo pojam univerzalne gramatike, koja je čovjeku urođena i omogućuje usvajanje bilo kojeg jezika, bez posebnog učenja.

Pedesetih godina razvija se i kognitivizam. To je teorija prema kojoj se učenje temelji na aktiviranju misaonih mapa (Bratko, 2001), a odnosi se na različite kognitivne procese kao što su pamćenje, percepcija, rješavanje problema, mišljenje, očekivanje i usvajanje jezika. Bavi se ljudskim aktivnostima koje su vezane za znanje. Prema kognitivizmu „informacija koju osjetila prime analizira se, pohranjuje, zapisuje i koristi na različite načine; ove se aktivnosti nazivaju informacijskim procesima. (Neisser, 1967, str.1).

Znanstvena istraživanja u kognitivnoj psihologiji dovela su do razvoja psiholingvistike. Na njezin razvoj snažno je utjecao Noam Chomsky. Chomsky je razvio dva važna koncepta – teoriju načela i parametara i minimalistički program. Koncept načela i parametara temelji se na pretpostavci da se „intuitivno jezično znanje s kojim se djeca rode sastoji od skupa načela koja vrijede za sve jezike svijeta; neka od tih načela sadrže parametre, tj. informacije o različitim mogućnostima realizacije načela o jeziku koje dijete usvaja.“ (Medved Krajnović, 2010., str. 33.) Minimalistički program bavi se pitanjem kako povezati izgovoreno i značenje. Prema Chomskom jezična sposobnost uključuje računarni sustav koji uključuje komponente mozga i uma- artikulacijsko- perceptivni i konceptualno- spoznajni sustav.

Nastava stranog jezika pretežno se temelji na pretpostavci da je jezik struktura navika i vještina, pa se stoga mora podučavati drilom i stvaranjem asocijacija. No, kognitivisti ukazuju na to da nije tako i da je jezik neka vrsta kreativnosti i bazira se na apstraktnim formalnim principima i složenim operacijama. Stoga bi se nastavni program trebao osmisliti

na način da se omogući uporaba kreativnosti koju osobe donose u proces učenja jezika, te se prema načelima kognitivizma razvila kognitivna metoda poučavanja jezika.

1.4. Formalne i funkcionalne teorije

Nastanak funkcionalnih teorija vezujemo uz početak 20. stoljeća i prašku školu, a njegovu popularizaciju uz britanske lingviste, koji su šezdesetih godina 20. stoljeća preusmjeravali pozornost s ovladavanja jezičnim strukturama na komunikacijske vještine. Smatrali su da se jezik najbolje savladava uporabom, a ne samo njegovim proučavanjem. Isticali su kako se uporabom jezika uče sve njegove komponente. Funkcionalne su se teorije suprotstavile formalnim oblicima učenja. Za njih je jezična sposobnost sastavni dio učenja jezika, a ta je sposobnost uvelike uvjetovana spoznajnim razvojem.

U literaturi se izdvajaju dva modela funkcionalne teorije – kognitivna i konstrukcijska gramatika. Za kognitivnu gramatiku osnovu jezika označava skup značenja nastalih djelovanjem u spoznajnom procesu u stvarnim jezičnim situacijama. To znači da značenje proizlazi iz pragmatičkog konteksta jezične uporabe.³ S druge se strane konstrukcijska gramatika bavi jezičnom strukturom. Iz toga proizlazi da je osnovna jedinica analize u konstrukcijskoj gramatici jezična konstrukcija koja predstavlja potpun i dosljedan govorni iskaz povezan s istom takvom komunikacijskom funkcijom.⁴

Za funkcionaliste ovladavanje stranim jezikom, odnosno njegovo učenje predstavljaju jezična izvedba, lingvistička kompetencija, kontekstualizacija, izvanjezični oblici komunikacije te jezik na razini rečenice i diskursa. Sedamdesetih godina govori se o važnosti funkcionalnog pristupa učenja stranih jezika u nastavi⁵. Osnovni je cilj nastave upravo učenikova komunikacijska kompetencija koja se odnosi na uporabu stranog jezika kroz gramatiku, sintaksu i semantiku. Takva nastava podrazumijeva uporabu autentičnih audio i videozapisa te ostalih jezičnih materijala.

Budući da se inzistira na autentičnosti materijala i komunikacijskoj kompetenciji učenika, funkcionalist bi kao najefikasniju metodu poučavanja odabrali direktnu metodu jer se i ona zalaže za autentičnost u poučavanju.

³Vidi MedvedKrajnović, M. (2010) str.37

⁴Vidi MedvedKrajnović, M. (2010) str.38

⁵Britanski lingvist David Wilkins.

Svaka je od navedenih jezičnih teorija svojim polazištima utjecala na razvoj metoda poučavanja, a time i na proces učenja jezika. Osim jezičnih teorija na proces učenja jezika utječu i određeni čimbenici koji direktno utječu na odabir metoda poučavanja stranog jezika.

1.6. Čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika

Postoje unutarnji i vanjski čimbenici koji čovjeku omogućuju svladavanje nekog jezika. Proučavanjem tih čimbenika, između ostalih disciplina poput psihologije, bavi se i psiholingvistika. Istraživanja na području psiholingvistike počela su šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća, a neki od istaknutih predstavnika su Jean Piaget, Eric Lennerberg i Roger Brown. Mnogi su čimbenici koji mogu utjecati na učenje engleskog, odnosno bilo kojeg stranog jezika (dob, okruženje, jezična zrelost, itd.), no u ovome će se radu posebna pažnja pridati trima čimbenicima koja su se u studijama slučaja prikazanim kasnije u ovom radu pokazala izrazito važnima, a to su dob, motivacija i stav prema stranom jeziku, odnosno strah od stranog jezika.

1.5.1 Dob

Uvriježeno je mišljenje da dob u kojoj učenik počinje učiti strani jezik uvelike utječe na krajnji ishod učenja stranog jezika. Lennenberg 1967. godine iznosi hipotezu o kritičnoj dobi za učenje stranog jezika, ističući da je najbolje započeti s učenjem stranog jezika prije puberteta. Nakon puberteta čovjek ulazi u period u kojem se suočava s određenim ograničenjima vezanim uz usvajanje jezika. (Kumaravadivelu, 2006.)

Oni koji se slažu s tezom „ranije je bolje“, poput Krashena, ističu (Krashen, 1981. u Kumaravadivelu 2006. str. 33) ističu da usvajanje drugog jezika kod djece i odraslih može uključivati različite procese. Djeca u učenju drugoga jezika koriste urođena svojstva jezične sposobnosti; odrasli se oslanjaju na opću sposobnost rješavanja problema.

Postoje i oni teoretičari koji se zalažu za tezu „kasnije je bolje“, primjerice McLaughlin i Snow (Kumaravadivelu 2006.) Oni navode da postoje konteksti u kojima su adolescenti i odrasli bolji učenici. Ne samo da mogu postići profinjenost izvornih govornika, nego i brže

napreduju u početnim fazama učenja, budući da posjeduju razvijenije kognitivne vještine i pismenost koje im pomažu u usvajanju jezika.

Ravnotežu između ovih dviju teza donosi osjetljivi period, pojam koji proizlazi kao odgovor na Lennenbergovu tezu o kritičnom periodu. U kritičnom periodu sazrijevanje ima ključnu ulogu i završava u ranoj fazi života. Kritički period dolazi ulaskom u pubertet i s njime i završava, dok osjetljivi period traje duže. Razdoblje osjetljivog perioda zapravo označava nedostatak kognitivne zrelosti organizma.

Takvo poimanje nalaže da se određene jezične vještine lakše stječu u ranijem razdoblju jer ih je teže usvojiti kasnije, ali ne i nemoguće. Sukladno tome jasno je da dob ima značajan utjecaj na usvajanje jezika u kombinaciji s drugim faktorima, poput iskustva učenja, motivacije i stava prema jeziku.

1.5.2 Motivacija

Motivacija se definira kao „skup motiva, psiholoških stanja koja pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet ljudskoga ponašanja“ (Medved Krajnović, 2010., str.77) Postoje dvije vrste motivacije- intrinzična (pokrenuta osobnim motivima - želja za znanjem) i ekstrinzična (pokrenuta vanjskim čimbenicima – dobra ocjena). Zoltán Dörnyei (2001.str.36) razvrstao je načine motiviranja vezane uz učenje stranog jezika u četiri kategorije:

1. Uvjeti u učionici odnose se na pozitivan stav nastavnika, dobre odnose među učenicima i ugodnu atmosferu.
2. Vrijednosti vezane uz jezik koji se uči (usmjeravanje ka cilju učenja, smisleni nastavni plan i program).
3. Održavanje motivacije (rad na učenikovu samopouzdanju i kvaliteti učenja).
4. Poticanje pozitivne samoprocjene (naglasak je na trudu, a ne na sposobnosti, na pružanju pozitivne povratne informacije i podizanju samopouzdanja).

Održavanje motivacije kao i poticanje pozitivne samoocjene smatram vrlo važnim čimbenicima za učenje stranog jezika jer upravo ove dvije kategorije motivacijskih čimbenika utječu na jedan vrlo važan i negativan čimbenik, a to je strah od stranoga jezika.

1.5.2. Strah od stranoga jezika

Strah od stranog jezika može biti velika prepreka u učenju, a pojavljuje se kod velikog broja korisnika, odnosno učenika. Time se posebno bavila Jelena Mihaljević Djigunović (2002). Ona ističe da postoje dva osnovna gledišta. Prvi je strah od stranog jezika koji je „manifestacija općenitijih vrsta strahova, na primjer plašljivosti kao osobine ličnosti, straha od komunikacije, ispitne anksioznosti“ (Mihaljević Djigunović, 2002.,str.11). To predstavlja velik problem kada se od učenika očekuje da javno govori, a u učenju stranoga jezika to je vrlo čest slučaj. Drugo je gledište uže vezano za učenje stranoga jezika, a polazi od „vrste učenja i uporabe jezika i straha od jezika inherentan tome iskustvu“ (Mihaljević Djigunović, 2002.,str.11).

Postoje četiri osnovne komponente u manifestaciji straha od stranoga jezika:

- 1, Kognitivna komponenta odnosi se na samovrednovanje, samopoštovanje i strah od društvenog neprihvatanja
 2. Emocionalna komponenta manifestira se kroz uznemirenost, nelagodu i anksioznost
 3. Bihevioralna komponenta vezana je uz smetnje u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji i sl.
 4. Tjelesna komponenta odnosi se na psihosomatske reakcije
- (Mihaljević Djigunović2002.)

Nadalje, James McCroskey (1982. str.40) ističe četiri tipa straha od komunikacije

1. Strah kao osobina je urođeno svojstvo prema određenom komunikacijskom tipu u različitim kontekstima. Ova se vrsta straha može pojaviti u različitim oblicima, na primjer strah od usmene komunikacije, pisanja, pjevanja.
2. Opći strah vezan uz komunikacijski kontekst strah je koji je vezan za određeni komunikacijski kontekst. Najbolji je primjer ove vrste straha strah od javnog nastupa, odnosno govora.
3. Strah od razgovora s osobom ili grupom. Pod ovim tipom straha podrazumijeva se da korisnik može biti dobar govornik stranog jezika, ali u komunikaciji s određenim ljudima javlja se strah.
4. Situacijski strah od komunikacije vezan je uz specifičnu situaciju. Primjerice, učenik nema komunikacijskih problema tijekom nastave, ali kada ostane nasamo s nastavnikom javljaju se određene poteškoće uzrokovane strahom.

U procesu učenja jezika vrlo važnu ulogu ima nastavnik jer on je taj koji u suradnji s učenicima kreira nastavni proces i utječe na opisane čimbenike. U tom procesu koristi različite metode i pristupe poučavanja čijom ću se klasifikacijom baviti u sljedećem poglavlju.

2. Metode poučavanja engleskog jezika

Iako su metode, postupci i strategije učenja različiti pojmovi, oni se temelje na zakonitostima spoznajnog procesa i moraju djelovati u harmoniji. Učenje se zasniva na vlastitom iskustvu, a poučavanje na iskustvu druge osobe. Pojam metoda, dakle, označava nastavni dizajn koji obuhvaća potankosti o ulogama učitelja, učenika, postupcima i tehnikama. (Richards i Rodgers, 2001.)

2.1. Klasifikacija metoda i pristupa poučavanja engleskog jezika

Kada je riječ o klasifikaciji metoda i pristupa poučavanja engleskog jezika postoji nekoliko podjela, no one se dobrim dijelom podudaraju, a dijele se na konvencionalne ili tradicionalne i nekonvencionalne ili alternativne. U ovom će radu biti prikazana klasifikacija metoda Hanne Komorowske i Jacka Richardsa i Theodorea Rodgersa. Klasifikacija Richardsa i Rodgersa uključuje metode i pristupe koje sadrži klasifikacija Hanne Komorowske, ali i neke nove.

Prema Hanne Komorowskoj u tradicionalne metode spadaju gramatičko-prijevodna metoda, direktna metoda, audiolingvalna metoda i kognitivna metoda, dok u alternativne uvrštava metodu reagiranja cijelim tijelom, metodu pokazivanja, metodu učenja jezika savjetovanjem ili učenje jezika u zajednici, prirodnu metodu i sugestopediju. Richards i Rodgers (2001) daju jednaku klasifikaciju metoda, ali u svoju klasifikaciju unose nove pristupe u poučavanju stranog jezika o kojima će biti riječi u sljedećem poglavlju.

2.1.1. Gramatičko-prijevodna metoda (*Grammar Translation Method*)

Osnovni je cilj gramatičko-prijevodne metode ovladavanjem gramatikom i vokabularom jezika kako bi se korisnik mogao služiti pisanim tekstom na stranom jeziku. Kao najbolji način za ostvarenje toga cilja predlažu se prevođenje i gramatička analiza teksta koja je prilagođena potrebi korisnika i razini učenja. S obzirom na to da je njezin glavni nedostatak nedostatnost u savladavanju govorenog jezika, ova se metoda najviše koristi kada se radi na razumijevanju jezika umjesto na komunikacijskim vještinama.

Iako se gramatičko-prijevodna metoda smatra zastarjelom i prednost se daje nekim suvremenijim metodama, upotrebljava se još i danas, posebice u poučavanju gramatike.

2.1.2. Direktna metoda (*DirectMethod*)

Direktna metoda nastala je krajem devetnaestog stoljeća. Polazi od vjerovanja da se strani jezik (engleski) uči prema istim principima kao i materinski. Ova se metoda temelji na kontaktu učitelja i učenika, a cilj je komunikacija na stranom jeziku. Također, ističe se kao bi učenik trebao biti u kontaktu s izvornim govornikom kako bi se što bolje postiglo umijeće komunikacije. Gramatička pravila uvode se induktivno; vokabular se uči kroz svakodnevnu komunikaciju, a tumači se demonstracijama slika i predmeta mimikom i asocijacijama. Naglasak je na pravilnom izgovoru i gramatičkoj preciznosti.

Kao slabost ove metode u literaturi se ističe potreba za izvornim govornicima ili vrsnim poznavateljima stranog jezika kao nastavnima, a to u praksi nije uvijek izvedivo. Nadalje, prema direktnoj metodi uspješnost ovladavanja jezikom većim dijelom ovisi o sposobnostima nastavnika, a manje o dobro strukturiranim materijalima. Ipak, kao najveći nedostatak ove metode smatra se zabrana korištenja materinskog jezika jer postoje situacije u učenju stranog jezika kada je prijevod najučinkovitije rješenje. Prema Richardsu i Rodgersu (2001.) ova metoda unijela je nove tehnike u poučavanje, no nedostaje čvršća metodička podloga.

2.1.3. Audiolingvalna metoda (*AudiolingualMethod*)

Ova je metoda nastala u SAD-u četrdesetih godina prošloga stoljeća iz programa za jezičnu obuku američkih vojnika (*ArmySpecialized Training Program*). Poznata je i kao prva znanstveno priznata glogodidaktička⁶ metoda. Njezin je cilj ovladavanje govorenjem, slušanjem čitanjem i pisanjem na stranom jeziku, a on se postiže konstantnim mehaničkim ponavljanjem i memoriranjem rečenica, koje izgovara učitelj ili ih pušta u audio--zapisu, bez analize i dodatnih objašnjenja te osvrta na gramatiku. Ponavljanjem se nastoje izbjeći pogreške koje su zbog nedostatka jezične analize opasne. Kao i direktna metoda, audiolingvalna metoda zabranjuje korištenje materinskog jezika, kao i svaku

⁶Glodidaktika se definira kao teorija nastave stranih jezika.

usporedbu s materinskim jezikom. U procesu učenja učenika se potiče na samostalno slaganje jezičnih konstrukcija nudeći mu gotove fraze i rečenice koje mora zapamtiti.

Kao najveći nedostatak ove metode istaknula bih učenje napamet čime se onemogućava učenikovo aktivno sudjelovanje u procesu učenja.

2.1.4. Kognitivna metoda (*Cognitive Method*)

Kognitivna je metoda nastala sedamdesetih godina prošloga stoljeća pod utjecajem kognitivizma i učenja Noama Chomskog, a temelji se na inovativnosti uporabe jezika i imanentnosti gramatike kao preuvjeta da bi se ovladalo (engleskim) jezikom. Sasvim suprotno audiolingvalnoj metodi, u kojoj se ponavljanjem nastoje izbjeći pogreške, kognitivna metoda funkcionira prema načelu pokušaja i pogreške. Pogreške su u procesu učenja dobrodošle jer su one dokaz da se proces učenja odvija, a rješavaju se dodatnim objašnjenjima i gramatičkim komentarima.

Kognitivna je metoda jedna od najefikasnijih metoda poučavanja jezika jer pruža učeniku da sam stvara jezične konstrukcije, čime postaje aktivan subjekt u procesu učenja, a nastavnikova je uloga da ga usmjerava i daje dodatna objašnjenja. Ova je metoda dio komunikacijskog pristupa,⁷

2.1.5. Metoda reagiranja cijelim tijelom (*Total Physical Response: TPR*)

Metodu reagiranja cijelim tijelom (TPR) razvio je James Asher u SAD-u sedamdesetih godina 20. stoljeća. Ona polazi od pretpostavke „da učenik poput djeteta koje uči materinski jezik trajno savladava načela stranoga jezika.“ (Kodrić A 2013.:37) Pri tome se koriste dvije tehnike – slušanje i fizički pokret, koji je reakcija na primljenu informaciju. Metoda se primjenjuje tako da učitelj daje jednostavnu uputu (npr. „Zatvori oči!“). Zatim on sam tu uputu slijedi kako bi učeniku bilo jasno o čemu se radi, a potom je učenik ponavlja. Upute se daju na način da se mogu slijediti bez uporabe govora. Osnovni je cilj TPR-a aktivirati cijeli mozak u procesu učenja. Desnu stranu odgovornu za pokret i lijevu koja je odgovorna za jezik i govor. Kako učenik napreduje u ovladavanju jezikom, upute postaju sve složenije.

⁷Poglavlje 3

Asherov je doprinos velik jer je skrenuo pažnju na razumijevanje jezika, no i ova metoda ima svoje slabe točke. Naime, nju bi se trebalo koristiti u kombinaciji s drugim metodama jer se u nastavi mora pratiti nastavni plan i program, a ona se više oslanja na učiteljevu kreativnost. Ipak, dobro ju je koristiti kada se želi razbiti uobičajeni nastavni tijek. TPR se provodi bez korištenja udžbenika.

2.1.6. Metoda tišine (*The Silent Method*)

Iako nije potekla od kognitivizma, metoda tišine temelji se na istim načelima. Učenik u procesu učenja mora biti kreativan i stvarati, a to čini po principu rješavanja problema. Začetnik je te metode Galeb Gattegno. Ova metoda koristi kartice i tablice u bojama kojima je funkcija razlikovanje gramatičkih oblika i izgovorenih cjelina i šarene štapiće različite dužine kojima se može predočiti broj izraza irečeničnih oblika. (Kodrić, 2013.) Koristi se puno boja jer je u ovoj metodi glavna tehnika pokazivanje. Na taj se način učeniku omogućuje bolji uvid u strukturu jezika i nastoji se podići razina njegove koncentracije. Cilj metode tišine jest poticanje učenika na produciranje jezika. Kako i sam naziv metode ukazuje, uloga nastavnika je da govori što je manje moguće, čime se odgovornost u učenju prebacuje na učenika.

Metoda tišine učinkovita je u ranim fazama učenja. Kao i kod metode reagiranja cijelim tijelom ne koristi se udžbenik, a Galeb Gattegno koristio ju je i u poučavanju matematike.

2.1.7. Metoda učenja jezika savjetovanjem (*Counselling / Community Language Learning*)

Metoda učenja jezika savjetovanjem još se naziva i metoda učenja jezika u zajednici (*Community Language Learning*). Nastala je u SAD-u kao pozitivna reakcija na psihoanalitičke i terapijske tehnike u poučavanju. Polazi od pretpostavke da je temelj komunikacije međusobno razumijevanje. Prema ovoj metodi učenje je proces koji nastaje i razvija se unutar grupe, a odgovornost za savladavanje gradiva jest na nastavniku i na učeniku. Učenje se odvija na sljedeći način: govore samo oni koji žele, o temama koje ih zanimaju i žele to podijeliti s grupom. U samim počecima učenja to je moguće ostvariti samo na materinskom jeziku, pa je nastavnikova uloga prevoditeljska (prevodi izrečeno i tonski

zapisuje). Učenici potom to ponavljaju na stranom jeziku i na taj način nastaje udžbenik koji koriste. Napredak ovisi o učenikovu angažmanu, sudjelovanju i komunikaciji, ali i samostalnome radu.

Metoda učenja savjetovanjem korisna je učenicima koji su jako motivirani i koji znaju što žele. Vrlo je zahtjevna za nastavnika i zahtjeva stručno usavršavanje jer se njegova uloga s vremenom mijenja. Nastavnik postaje psihološki konzultant te u tom kontekstu njegova uloga nije davati upute već prihvaćati i usmjeravati učenika u njegovu samostalnom radu.

2.1.8. Sugestopedija (*Sugestopedia*)

Sugestopedijsku metodu razvio je bugarski terapeut Georgi Lozanov sedamdesetih godina 20. stoljeća. Kada je boravio u Indiji, razmišljao je o sposobnostima tamošnjih svećenika da memoriraju veliku količinu tekstova Veda i došao do zaključka da se kombinacijom tehnika koje već postoje, s onim nekonvencionalnim poput terapije glazbom, dramaterapije i autosugestije, može stvoriti metoda poučavanja stranog jezika. On je svoje učenike pokušao dovesti u stanje hipermnezije, tzv. rezervi u mozgu koje čovjek svjesno ne koristi. To je činio tako što je stvarao ugodnu atmosferu i učenika lišio anksioznosti. Na taj način učenici u relativno kratkom roku mogu memorirati veliku količinu vokabulara i rečeničnih konstrukcija. Za ovu je metodu karakteristično igranje uloga.

Kao prednost ove metode ističe se stvaranje ugodne atmosfere za učenje jer se na taj način povećava efikasnost u učenju. Kao gotovo sve metode i ona je bila podložna kritikama. Najviše joj se zamjeralo korištenje pseudoznanosti kao polazišnog ishodišta. (Richards i Rodgers 2001.)

2.1.9. Prirodna metoda (*The Natural Approach*)

Prirodnu metodu razvili su Tracy Terrell i Steven Krashen krajem sedamdesetih godina prošloga stoljeća u SAD-u. Polazi od toga da je moguće razumjeti smisao onoga što se govori na stranom jeziku ako postoji određeni kontekst, odnosno ako razumijemo situaciju uz koju je vezano ono što je izgovoreno na stranom jeziku, moći ćemo protumačiti i značenje

izgovorenoga. Prema prirodnoj metodi učenik progovara na stranom jeziku tek onda kada se osjeća spremnim. (Richards i Rodgers 2001.). Nastavnik se služi sasvim jednostavnim rečenicama koje puno puta ponavlja. Oslanja se na mimiku i ohrabruje učenika da komunicira. Cilj je stvoriti uvjete koji će učenika osloboditi stresa kako ne bi postao anksiozan. Na taj se način nastoji spriječiti blokada u komunikaciji i stvara pozitivan stav prema učenju stranog jezika.

Ova se metoda smatra izuzetno važnom jer ukazuje na ulogu straha u učenju stranog jezika. No, neki su lingvisti kritizirali ovaj način poučavanja. Henry Sweet(1889 u Richards i Rodgers 2001.) kritizirao je tzv. prirodni način učenja, ističući kako se takvi uvjeti mogu stvoriti kada se uči materinski jezik, ali se ne mogu ponoviti kasnije u učenju stranoga jezika. Za odraslog čovjeka ova bi metoda značila vraćanje u poziciju malog djeteta, a to realno nije moguće.

Richards i Rodgers osvrću se na terminološku nedosljednost u literaturi. Navode kako prirodna metoda i prirodni pristup nisu jednaki, iako imaju istu tradiciju. Prirodna je metoda naziv za direktnu metodu, a u njoj se „prirodno“ odnosi na prirodno učenje malog djeteta (Richards i Rodgers, 2001), dok Komorowska pod ovim nazivom podrazumijeva Terrellov i Krashenov pristup. (Komorowska 2001. u Kodrić, 2013.)

3. Pristupi poučavanja engleskog jezika

Osim klasifikacije metoda poučavanja engleskog, odnosno stranih jezika, koju su prikazani u prethodnom poglavlju, postoje i pristupi poučavanja jezika. Pristup poučavanjaođnosi se na „vjerovanja i teorije o jeziku, učenju i poučavanju jezika koji potkrepljuju određenu metodu.“ (Richards i Rodgers, 2001., str. 18).

U ovome radu ukratko će se opisati: komunikacijski pristup, oralni pristup, pristup višestruke inteligencije, neurolingvističko programiranje, leksički pristup. kooperativno učenje, poučavanje utemeljeno na sadržaju, poučavanje jezika utemeljeno na zadatku te dramsko kazališni pristup učenja stranog jezika.

3.1. Komunikacijski pristup (*Communicative Language Teaching CLT*)

Komunikacijski je pristup razvijen kasnih šezdesetih godina prošloga stoljeća. Nastao je kao reakcija promjena nastave engleskog jezika kao stranog jezika u Velikoj Britaniji pod utjecajem novih strujanja u lingvistici, prvenstveno uvjerenjima Noama Chomskog, ali i britanskih funkcionalista i sociolingvista. Ovim se pristupom počinje pridavati važnost komunikacijskoj funkciji jezika, a učenje jezičnih struktura je sekundarno.

Prema ovom pristupu najvažnije je razumijevanje komunikacijske kompetencije govornika u širem kontekstu. Polazi se od stava da se jezik uči kako bi se steklo znanje koje omogućuje uspješnu uporabu jezika i sposobnost da se to znanje zaista koristi u komunikaciji jer se na taj način razvija komunikacijska kompetencija. Pojam komunikacijske kompetencije uvodi Dell Hymes u knjizi *Sociolinguistics* 1792. godine, a odnosi se na sve ono što čovjek mora znati, kao i na vještine koje mora posjedovati da bi bio kompetentan govornik.

Komunikacijski pristup temelji se na sljedećim pretpostavkama:

1. jezik se uči uporabom u komunikaciji
2. grupa uspješno uči unutar stvarnog konteksta
3. tečnost u govorenju važna je komunikacijska komponenta
4. uspješna se komunikacija sastoji od različitih jezičnih vještina
5. učenje je proces kreativnog stvaranja i njegov sastavni dio čini i pogreška

(Kodrić A. 2013. str.36)

Da bi se ove pretpostavke ostvarile, potrebno je poznavati gramatiku jezika, no naglašava se kako su gramatičke pogreške u govoru dopuštene te da bi nastavnik trebao stvoriti uvjete za što više svakodnevne komunikacije u prirodnom okruženju. Upravo iz tog razloga gradivo se uči situacijski, a uporaba materinskog jezika i objašnjenja te komentara svodi se na najmanju moguću mjeru. Zato se koriste tehnike poput igranja uloga, igara, rješavanja zagonetaka i tome slično. Prema ovom pristupu učenje se odvija kroz djelovanje i prenošenje informacija koje imaju prednost pred preciznim poznavanjem gramatičke strukture jezika.

Ovaj se pristup uglavnom kritizira zbog toga što se primjenjuje isključivo u početnim fazama učenja jezika jer se odnosi na značenje, a forma u jeziku je važna jer se njome stvara baza za komunikacijske vještine.

3.2. Oralni pristup ili situacijsko učenje (*Oral Approach/Situational Language Teaching*)

Oralni pristupili tzv. situacijsko učenje pristup je koji su razvijali britanski lingvisti na čelu s Haroldom Palmerom i A.S. Hornsbyjem 20-ih i 30-ih godina prošloga stoljeća, a polazi od osnove da se jezik mora bazirati na govorenom jeziku. Polazi od principa direktne metode koja se želi unaprijediti i veže se uz znanstvena istraživanja. To je dovelo do veće sistematizacije u pristupu, pri čemu se težilo što većoj kontroli nad vokabularom (uspješno čitanje) i gramatikom (klasifikacija velikih gramatičkih struktura u rečenične uzorke pomaže sistematizaciji pravila).

Pristup se provodio na sljedeći način: nastava se odvijala bez uporabe materinskog jezika. Sat je bio podijeljen u 3 etape: prezentacija, vježba i primjena. U početku se nastavnik služio samo govorom, a tek nešto kasnije pisanim materijalima. U svladavanju gramatike bilo je važno pravilo gradacije (od jednostavnijih pravila ka težima). Od učenika se napočetak tražilo slušanje, ponavljanje i strogo pridržavanje uputa nastavnika, a tek u kasnijim fazama učenja učeniku bi se dalo više slobode (postavljanje pitanja i sl.). Oralni pristup primjenjuje se i danas, osobito u poučavanju gramatike.

3.3. Pristup višestruke inteligencije (*Multiple Intelligences*)

Pristup višestrukih inteligencija razvio je američki znanstvenik Howard Gardner. Temelji se na njegovim istraživanjima devedesetih godina prošloga stoljeća. Osnova je ovog pristupa višedimenzionalnost čovjekove inteligencije, koja je često zanemarivana u procesu učenja. Prema testovima inteligencije legitimnima se smatraju lingvistička i logička inteligencija, dok su ostali tipovi inteligencije, koji imaju jednaku vrijednost, u potpunosti zanemareni. (Richards i Rodgers 2001.)

Gardner pak ističe kako svaki pojedinac posjeduje sve tipove inteligencije, ali sunjihove kombinacije i intenzitet kod svakog čovjeka drugačiji. Prema tom vjerovanju usvajanje znanja razlikuje se od osobe do osobe, a najučinkovitiji pristup učenju je onaj koji može te razlike upotrijebiti u vlastitu korist. Ovo uvjerenje koristi se u učenju stranoga jezika tako što se stvaraju obrazovni sustavi kojima je cilj stvoriti učenike koji će moći sami osmisliti strategiju koja im najbolje odgovara.

Primjer aktivnosti u kojoj se koristi metoda višestruke inteligencije može biti pogađanje pantomime. Cilj je da učenik u igri pantomime razvija svoje kinetičke i intrapersonalne sposobnosti.

3.4.. Neurolingvističko programiranje (*Neurolinguistic Programming*)

Neurolingvističko programiranje označava skup psiholoških i komunikacijskih tehnika koje su razvili lingvisti John Grinder i psiholog Richard Bandler sedamdesetih godina 20. stoljeća. Neurolingvističko programiranje doživljava jezik kao način izražavanja pogleda na svijet. Koristimo ga verbalno i neverbalno (u mislima) da bismo razumjeli svijet koji nas okružuje i na taj način mijenjamo svoje ponašanje. Također, jezik možemo koristiti kako bismo utjecali na ponašanje drugih.

Revell i Norman (1997) objašnjavaju naziv neurolingvističko programiranje na sljedeći način:

Neuro – odnosi se na naše doživljavanje svijeta kroz osjetila i na način na koji je taj doživljaj prezentiran putem neuroloških procesa.

Lingvističko – odnosi se na način na koji jezik utječe na naše doživljavanje svijeta.

Programiranje – odnosi se na način na koji „treniramo“ sebe da bismo razmišljali, govorili i djelovali na nove i bolje načine kako bismo ostvarili sav svoj potencijal.

Neurolingvističko programiranje ukazuje na važnost verbalne i neverbalne komunikacije te učenikova stava prema učenju, a provodi se na sljedeći način: Na komadiću papira ili ploči napišemo rečenicu: „Pojeo sam kolač.“ Zatim se učenike zamoli da zatvore oči te da pokušaju opisati tu situaciju koristeći pritom sva svoja osjetila. Prisjećaju se mirisa, okusa, izgleda i osjećaja koje su osjetili dok su jeli kolač. Pritom nastavnik ima priliku provjeriti jesu li učenici savladali vokabular, a učenici učenje povezuju s nečim što su proživjeli.

Iako neurolingvističko programiranje ne spada u glotodidaktičke metode, neki znanstvenici smatraju kako je ovaj pristup pokazao dobre rezultate u poučavanju stranog jezika, pa bi ga prema Richardsu i Rodgersu trebalo uvrstiti u klasifikaciju metoda i pristupa poučavanja stranoga jezika.

3.5. Leksički pristup (*The Lexical Approach*)

Leksički se pristup razvio iz leksički usmjerene teorije jezika. Osnova ovog pristupa je teza da su srž komunikacijske kompetencije riječi i njihove kombinacije, odnosno leksik. Da bi se ostvarila uspješna uporaba stranoga jezika, nije potrebno savladati dihotomiju gramatika-vokabular, već ovladati pojedinačnim izrazima, jezičnim sklopovima (komadima, dijelovima- eng. *chunks*). Gramatika se uči samo onoliko koliko je potrebno da se ti jezični skupovi slože u rečenice. Frazemi, kolokacije i druge leksičke jedinice imaju glavnu ulogu u komunikacijskom procesu.

Važno je napomenuti kako leksički pristup nije strukturiran i opisan, pa se time otežava njegova uporaba.

3.6. Poučavanje jezika utemeljeno na sposobnostima (*Competency Based -Language Teaching, CPLT*)

Poučavanje jezika utemeljeno na sposobnostima nastalo je u SAD-u iz pokreta *Competency Based Education*, a naziv je nastao devedesetih godina. Poučavanje je temeljeno na učenju jezika u odnosu na društveni kontekst u kojem se koristi.

U ovom slučaju jezik medij interakcije i komunikacije među ljudima kojim se postiže određeni cilj i svrha. Takav način poučavanja koristan je u situacijama kada učenici, odnosno korisnici stranoga jezika, imaju specifične jezične potrebe, tj. mogu odrediti kakve će im jezične vještine trebati u komunikaciji.

Najbolji je primjer ovakve vrste poučavanja tečaj stranog jezika. Tečajevi se osmišljavaju prema jezičnim potrebama budućih polaznika i sukladno tim potrebama uče se vokabular i gramatika potrebni za određenu vrstu komunikacije.

3.7. Kooperativno učenje jezika (*Cooperative Language Learning*)

Kooperativno učenje jezika dio je šireg pristupa kolaborativnog učenja, a učenje se odvija prema principu rada u grupi ili rada u paru. Grupe korisnika, odnosno učenika heterogene su i kao takve moraju riješiti određeni zadatak. Ova metoda, kako joj i samo ime nalaže, temelji se na interakciji i prigovorima sudionika. Svaki član grupe doprinosi postizanju cilja i time stječe nova znanja.

I ovom se metodom, kao i već nekim ranije spomenutima, nastoji umanjiti stres u procesu učenja kroz timski rad te se nastoji odmaknuti od tradicionalnog odnosa nastavnik- učenik. No, uloga nastavnika nije zanemariva s obzirom na to da on mora kontrolirati proces učenja i pomagati učenicima ako im je pomoć potrebna.

3.8. Poučavanje temeljeno na sadržaju (*Content- Based Instruction*)

Ovaj se pristup razvio osamdesetih godina 20. stoljeća. Njime se pokušavaju dobivati konkretne informacije, odnosno sadržaj koji će učeniku biti od koristi pri obavljanju određene djelatnosti. Pretpostavlja se da će time učenik biti motiviraniji i uspješniji u svladavanju jezika, ako se njime služi za dobivanje informacija. Na ovaj se način povećava želja za aktivnim sudjelovanjem u procesu učenja.

Takav pristup može predstavljati problem za one učenike kojima je za učenje jezika potreban jasno definiran plan rada. Nastavnik mora biti upoznat s lingvističkim pitanjima, temama o kojima se govori da bi mogao učenike uspješno voditi kroz učenje. Njegova je uloga

pronalaziti i selektirati autentične materijale i prilagoditi ih potrebama učenika. Materijali koji se upotrebljavaju vezani su isključivo uz učenikove potrebe.

Glavna kritika ovoga pristupa usmjerena je na nastavnikovu izobrazbu. Naime, nastavnik bi osim jezične kompetencije, morao imati i širok spektar različitih znanja ili se dodatno specijalizirati za određena područja. S druge strane kao velika prednost ovoga načina rada ističe se mogućnost mnogobrojnih interpretacija gradiva i široka primjena.

3.9. Učenje jezika utemeljeno na zadatku (*Task-Based Teaching*)

Učenje jezika utemeljeno na zadatku pristup je koji se nadovezuje na principe komunikacijskoga pristupa poučavanja jezika. Ponovno se ističe stvarna komunikacija kao preduvjet učenja. Učenje je više usmjereno na značenje nego na formu. David Nunan (2004) nudi definiciju gramatičkih struktura kojima učenik može producirati značenje: „dio razrednog rada u kojem su učenici uključeni u razumijevanje, upravljanje, proizvodnju značenja ili komuniciranje na ciljnom jeziku dok je njihova pozornost usmjerena na pokretanje njihova gramatičkoga znanja kako bi izrazili značenje, te u kojemu je prenošenje značenja pretpostavljeno upravljanju formama. Zadatak bi trebao ostaviti dojam dovršenosti, biti u stanju stajati sam, kao samostalan komunikacijski čin s početkom, sredinom i krajem.“ (Nunan, 2004, str.9)

Zadaci mogu biti dugotrajni i kratkotrajni. Može se raditi o crtežima nastalim prema verbalnim instrukcijama, stvaranju karata i tlocrta kuća prema opisu, pa čak i složenijim zadacima poput planiranja putovanja, upisivanje na fakultet, sređivanje dokumentacije i sl. Didaktički zadaci ispunjavaju se na satu, a zadaci iz stvarnog života izvan učionice.

Glavni je nedostatak ovog pristupa neprimjenjivost u početnim razinama učenja jezika. Ističe se kako u ranim fazama učenik treba biti eksponiran slušanju i davati neverbalne odgovore, te bi na taj način trebalo koncipirati zadatke.

3.10. Međukulturalno učenje

U prvom desetljeću ovoga stoljeća pažnja se usmjerava na međukulturalno učenje. Ova promjena u poučavanju nastala je zbog promatranja jezika kao sustava kojim se koristi

određena društvena grupa. Time je kultura nerazdvojiv dio učenja jezika, a vidljiva je u korištenju jezičnih simbola.

Takvo učenje podrazumijeva stjecanje kulturoloških kompetencija koje se uče od samoga početka. Te kompetencije podrazumijevaju: razumijevanje i poštivanje svih kultura i jezika, vlastitog jezika i jezika koji se uči, posredovanje između kultura i međukulturalna senzibilnost. Navedene kompetencije odnose se na globalnu razinu no postoje i one na individualnoj razini. Ovoj kategoriji pripadaju kompetencije kao što su prepoznavanje, vrednovanje i odgovaranje na jezične i kulturne različitosti u procesu zaključivanja, tumačenja, raspravljanja i pregovaranja bez osude.

Cilj je ovog pristupa stjecanje međukulturalne kompetencije, koja uključuje poznavanje jezika i kulture. Neki kritičari navode kako je međukulturalni pristup unaprijeđeni oblik komunikacijskog pristupa. Komunikacijska kompetencija isprepliće se s kulturalnom jer i ona uključuje poznavanje kulturoloških obilježja jezika koji se poučava ili uči. U međukulturalnom pristupu dobro poznavanje jezika jedan je od uvjeta međukulturalnog djelovanja.

3.11. Dramsko-kazališni pristup poučavanja jezika

Pristup koji se razvio iz dramske pedagogije, a njegove metode pod utjecajem razvoja lingvistike. Dramsko-kazališni pristup u sebi ujedinjuje komunikacijske i alternativne metode. (Kodrić.2013.) Primjerice tvorci metode reagiranja cijelim tijelom ukazali su na važnost fizičkog pokretapovezanog s izgovorenom riječi, a upravo je pokret sastavni dio kazališnih tehnika u učenju stranoga jezika. Metoda učenja savjetovanjem ili učenja u zajednici podrazumijeva učenje u interakciji unutar grupe koja rješava zadatak. Rad na dramskom tekstu ili predstavi možemo shvatiti upravo na taj način – kao rješavanje zadanog zadatka, pa je stoga vidljiva i metoda učenja jezika utemeljena na zadatku. Nastavnik se s učenicima dogovara oko teksta, a oni ga pripremaju i uvježbavaju kako bi na kraju izveli kazališnu predstavu pred publikom.

Dramatizacija dijaloga osnovna je tehnika u poučavanju jezika, a usmjerava se na stvaranje malih scena u uvjetima koji su prilično kontrolirani, bez dramskoga konteksta. Ova se tehnika provodi u parovima te se ističe važnost simulacije. Nastavnik postavlja zadatak koji se sastoji

od pisanih uputa za ulogu koju učenici trebaju odigrati improvizirajući na temelju vlastitog iskustva.

Improvizacija je druga ključna tehnika u poučavanju (nešto je manje kontrolirana i korisna je u grupnom radu).

Dramsko – kazališni pristup koristi i jezične igre, koje u prvom redu nude pravila i natjecanje, a njihov omjer ovisi o volji nastavnika.

Ovim se pristupom također nastoji stvoriti ugodna atmosfera rada i eliminirati stres i anksioznost, što povećava uspješnost učenika. Stvaranjem prirodnog okruženja nestaju negativne emocije i učenje je produktivnije, a upravo se to želi postići.

Kazališno-dramski pristup ukazuje na potrebu kombiniranja različitih metoda i pristupa u poučavanju jezika. Stoga, Kumaravadivelu govori o post method eri (Kumaravadivelu, 2006) i naglašava kako ne postoji niti jedna metoda ili pristup u poučavanju na koji se nastavnik može i treba osloniti, već da on sam „modelira“ nastavu sukladno potrebama i karakteristikama učenika.

4. Studije slučaja

Nakon što sam se u prošlim poglavljima svoga rada teorijski osvrnula na metode poučavanja, u ovom ću poglavlju nastojati prikazati koje metode i pristupi daju najbolje rezultate u radu s učenicima. Studija slučaja dubinska je eksploracija iz višestrukih perspektiva kompleksnosti i jedinstvenosti partikularnog projekta, politike, institucije, programa ili sustava u “stvarnom životnom” kontekstu (Stake, 2005: str.443).

Prikazat ću tri različita slučaja i različite metode koje sam koristila u radu s učenicima. Smatram važnim napomenuti kako se niti u jednom trenutku nisam oslonila samo na jednu metodu, već sam uvijek na najbolji mogući način nastojala pomoći učenicima u rješavanju problema zbog kojeg dolaze na instrukcije iz engleskog jezika. Dvoje učenika dolazilo je na instrukcije kontinuirano, a jedna učenica povremeno. Učenici su od 12-16 godina.

4.1. Studija slučaja br. 1

Opći podaci o učeniku: Učenik ima dvanaest godina. Pohađa šesti razred osnovne škole.

Opis problema. Učenik ima problema s usvajanjem gramatičkog dijela gradiva, i djelomično komunikacijom, no najveći je problem pisanje na engleskom jezikom.

Način rada:

I. faza

Budući da učenik dolazi kontinuirano, dva puta tjedno po 90 minuta, mogu kombinirati gradivo koje ću odraditi i na koji način (kada ću se više fokusirati na gramatiku, kada ćemo vježbati pisanje, raditi na tekstovima i slično) kako ne bih stvorila monotoniju u radu. U samom početku rada fokusirala sam se na gramatiku jer shvaćam da treba proći određeni period upoznavanja učenikovih osobina i znanja engleskog jezika.

U poučavanju gramatike koristila sam oralni pristup ili situacijsko učenje u kombinaciji s gramatičko-prijevodnom te audiolingvalnom metodom koristeći različite vrste nastavnih materijala. Situacijsko se poučavanje pokazalo najučinkovitijim jer dozvoljava prezentaciju, vježbu i primjenu.

U samoj prezentaciji gradiva koristila sam različite materijale poput *YouTube* video uradaka i *PowerPoint* prezentacija kako bi učeniku prezentirani sadržaj učinila što zanimljivijim budući da sam primijetila da učenik ima manjak motivacije za učenje.

Služila sam se hrvatskim jezikom, koji sam postupno kombinirala s engleskim. To je upravo ono što predlaže gramatičko- prijevodna metoda. Smatram da je ona jako korisna jer se od dvanaestogodišnjeg učenika ne može očekivati da će razumjeti sva pravila. Vježba je ta koja pruža učeniku priliku za postavljanje pitanja i razjašnjavanje bilo kakvih nejasnoća. U ovoj fazi učenja korisno je učeniku davati primjere iz života kako bi stvarao asocijacije koje će mu pomoći u svladavanju gradiva. Koristila sam različite vrste zadataka, a ne samo radne listiće koji se najčešće koriste u nastavi. Nakon vježbe učenik je pisao kratak test kako bi se provjerila primjena naučenog. Test je uslijedio tjedan dana nakon obrade gradiva i učenik ga je rješavao potpuno samostalno.

Prvi rezultati bili su vidljivi već nakon mjesec dana rada. Pokazalo se da je učenik usvojio gradivo, uspješno riješio kontrolni uradak u školi, ali i promijenio stav prema učenju.

II.faza:

Slijedeća faza rada odnosila se na pisanje na engleskom jeziku. U ovom slučaju odlučila sam se za audiolingvalnu metodu u kombinaciji s cjelovitim jezikom. U samom početku provodila sam samo audiolingvalnu metodu poučavanja zbog učestalog ponavljanja, no ona sama nije polučila odgovarajuće rezultate. Nakon razdoblja od mjesec dana, odlučila sam uvesti metodu cjelovitog jezika koja se temeljila na tome da učenik kroz diktat napiše priču. Dakle, zadaci se više nisu bazirali na klasičnoj vježbi diktata, već je zadatak bio da se od deset zadanih riječi osmisli priča. Ovakav se oblik vježbe naziva se *dictgloss*.⁸

Koristeći ovakve aktivnosti, moguće je značajno utjecati na razinu motiviranosti i kreativnosti učenika. Koristeći se riječima koje poznaje, učenik nadilazi averziju prema pisanju, koja je u početku bila vrlo velika. Postupnim uvođenjem novih riječi, kod učenika se javlja želja za znanjem.

⁸Dictgloss je oblik aktivnosti u kojoj učenici imaju za zadatak napisati kratak tekst od zadanih ljučnih riječi koje su čuli i zapisali.

Poseban naglasak potrebno je staviti na riječi koje se slično pišu te potencijalno zbunjuju učenika. U tom slučaju ipak se još uvijek treba oslanjati na ponavljanje, odnosno ispisivanje tih riječi po nekoliko puta.

III. faza:

Odnosila se na poboljšanje komunikacije na engleskom jeziku. Kod učenika nije bio vidljiv strah od jezika, već se samo radilo o nedovoljnoj mogućnosti komunikacije, što je rezultiralo nesigurnošću. Nakon stvaranja ugodne atmosfere za rad, primjenjivala sam metodu reagiranja cijelim tijelom (TPR). Ovaj je način pokazivao dobre rezultate u početnoj fazi jer utječe na opuštenost učenika, no kasnije je postao monoton i neefikasan. U kasnijim sam fazama koristila dramsko-kazališni pristup jer on dopušta miješanje alternativnih metoda, koje su u rješavanju ovakvih problema najprikladnije. Tako smo primjerice koristili igru „pogodi tko“, i igrali uloge (zamijenili uloge učitelja i učenika); sve teme o kojima smo pričali učeniku su bile bliske, a to se u cijelom procesu učenja pokazalo najvažnijim..

Komentar: Ovakve uvjete teže je ostvariti u učionici s tridesetak učenika, ali ne i nemoguće. Proces učenja engleskog jezika uvelike ovisi o kreativnosti nastavnika. Učeniku je potrebno dati slobodu izražavanja i mogućnost učenja iz vlastitih pogrešaka, te je u tom kontekstu važno učeniku dati priliku da pregleda svoj uradak.

4.2. Studija slučaja br. 2

Opći podaci o učeniku: Učenica ima jedanaest godina. Pohađa peti razred osnovne škole.

Opis problema: učenica ima poteškoća s razumijevanjem engleskog jezika te ne uspijeva svladati zadano gradivo. Učenica dolazi na instrukcije jednom tjedno, a po potrebi i više puta. Pojavljuju se problemi s koncentracijom, ali pokazuje želju za radom.

Način rada: I u ovom slučaju kao i u prethodnom koristila sam metodu reagiranja cijelim tijelom, ali ovaj put u kombinaciji s prirodnom metodom. Prirodna metoda polazi od

konteksta, pa je stoga lakše razumjeti smisao izgovorenog. Dopušta se uporaba materinskog jezika, što učenici predstavlja veliko olakšanje jer kada sam se oslanjala isključivo na metodu reagiranja cijelim tijelom, primijetila sam zbunjenost i neku vrstu straha, bez obzira na to što je njezin zadatak bio samo slijediti moje upute, koje sam i sama demonstrirala.

Niti u ovom slučaju nisam mogla zaobići metodu mehaničkog ponavljanja, ali prema principu kognitivne metode, gdje su dozvoljene pogreške. U ovakvim slučajevima kada učenik, odnosno učenica, ne razumije jezik ne postoji jedna ili dvije metode na koju se nastavnik može osloniti u radu, već se mora prilagoditi potrebama učenika te učestalo mijenjati tehnike rada i materijale. Često sam se služila i metodom rada na tekstu (čitanje, prevođenje, postavljanje pitanja o pročitanoj tekstu), zatim prepričavanja nekog događaja, pričanja priča, opisivanja stvari, igre asocijacija kao u metodi tišine, i tome slično.

Kao što nalaže prirodna metoda, pustila sam učenicu da se služi engleskim jezikom samo u situacijama kada se ona za to osjećala spremnom, a potom bih ju poticala da sve ostalo što je izgovorila na hrvatskom jeziku prevede na engleski jezik uz moju minimalnu pomoć. Nakon toga raspravljale smo o greškama te smo zajedno pokušale pronaći kontekst za naučeni vokabular kako bi što lakše mogla zapamtiti riječi koje joj predstavljaju problem

Komentar

Miješanjem različitih metoda i materijala rezultati su bili vidljivijeć nakon petnaestak dana. Zanimljivo je koliko je u odnosu na samu komunikaciju čitanje tekstova utjecalo na razumijevanje jezika.

I u ovom slučaju kao i u prethodnom bilo je važno stvoriti ugodne uvjete te eliminirati svaku vrstu stresa, a ključ uspjeha je kontinuitet u radu. Česta je greška u percepciji da kada smo jednom svladali nešto, na to se više ne trebamo vraćati. Upravo suprotno, treba nastaviti s radom jer se naučeno, kada se ne koristi, brzo zaboravi, a konstantnim ponavljanjem radi se i na povećanju koncentracije.

4.3. Studija slučaja br. 3

Opći podaci o učeniku: Učenica ima šesnaest godina pohađa prvi razred srednje škole.

Opis problema: Strah od stranog jezika. Učenica je svjesna svoga problema, no ne zna kako ga riješiti. Ima problema sa samopouzdanjem. Boji se pogrešaka i tuđeg mišljenja. Valja napomenuti da učenica pohađa jezičnu gimnaziju i nema nikakvog problema sa svladavanjem gradiva, već isključivo s komunikacijom na engleskom jeziku.

Napominje kako je strah nastao kao posljedica lošeg ispitnog iskustva i da s komunikacijom na talijanskom jeziku, koji također uči kao drugi strani jezik, ima znatno manje problema.

Način rada: Budući da se radi o učenici koja posjeduje dobro znanje stranog jezika, u ovom sam slučaju koristila isključivo dramsko-kazališni pristup zbog mogućnosti kombiniranja različitih alternativnih metoda, a nadasve korištenje materinskoga jezika. Osim što smo radile na igranju uloga, najviše sam se oslanjala na prirodnu metodu i sve one metode koje ističu eliminiranje stresa.

Razgovarale smo o općim temama, koje nisu vezane uz gradivo, ali bilo je važno i simulirati ispitnu situaciju. Pokazalo se kako je ključno naći ravnotežu u korištenju hrvatskoga i engleskog jezika. To sam postizala na način da sam komunikaciju uvijek započinjala na hrvatskom jeziku, a engleski sam uvodila postupno, gotovo neprimjetno. Poticala sam učenicu da prati moj ritam, što je imalo pozitivan učinak.

Najveći izazov koji je postavljen pred mene kao instruktora bio je strah od pogreške, budući da se nikada prije nisam s time susrela. Teško je bilo pronaći način kako bih je uvjerila da su pogreške sastavni dio procesa učenja i da će ih pravi profesor više cijeniti nego šutnju, koju će vrlo vjerojatno protumačiti kao neznanje. U tome mi je puno pomoglo poznavanje kognitivizma kao i lingvističke teorije.

Najefikasnijom metodom pokazalo se igranje uloga na način da smo zamijenile uloge. Učenica je postala nastavnik, a ja učenik. U govoru sam se namjerno koristila sitnim greškama, koje je i ona sama ranije činila u govoru, a sada ih je uspješno prepoznala i ispravljala.

Komentar:

Veliku ulogu u ovome slučaju ima dob učenice, jer se u ovom slučaju nije radilo o klasičnoj poduci iz engleskog jezika, već samo o podizanju samopouzdanja. U razdoblju puberteta vrlo je važna povratna informacija nastavnika, a u školi je učenici često ne dobivaju.

5. Zaključak

U ovom je radu dan teorijski opis metoda i pristupa poučavanja engleskog, odnosno stranog jezika, kao i teorija jezika. Postignut je zadani cilj, a to je ukazati na dobre i loše strane pojedine metode i pristupa poučavanja. Studije slučaja pokazale su da svaka metoda ima svoje nedostatke, pa nije preporučljivo oslanjati se na samo jedan pristup u poučavanju pa prema tome niti metodu.

Sukladno teorijskom prikazu, prednost treba dati alternativnim, odnosno, nekonvencionalnim metodama, poput cjelovitog jezika ili situacijskog poučavanja, prirodne metode, te suvremenim pristupima, osobito dramsko- kazališnom pristupu koji zapravo nudi kombinaciju različitih metoda. S druge strane, ne može se izbjeći uporaba gramatičko-prijevodne metode, osobito u radu s učenicima mlađe dobi u poučavanju gramatike.

Važno je napomenuti kako pristupi i metode koje su se u ovom radu pokazale dobre rezultate ne mora značiti da su uvijek najbolji izbor.

U radu s učenicima došla sam do zaključka da se jako malo računa vodi o odabiru metoda poučavanja. Naime, za potrebe svoga rada često bih razgovarala s učenicima o načinu na koji im njihovi nastavnici prezentiraju gradivo. Na pitanje: "Kako vam nastavnica/nastavnik to (određeni dio gradiva koji sam netom objasnila) objasni, često su odgovarali da oni samo kažu i napišu na ploču, te potom zadaju zadatke. Naravno, treba se uzeti u obzir da su učenici uglavnom subjektivni kada je riječ o radu nastavnika, ali i sama sam se tijekom školovanja imala prilike uvjeriti da je zaista tako. Ono što me je najviše iznenadilo način je poučavanja gramatike, koji se provodi tako da se samo uče pravila bez dodatnih objašnjenja. Primjerice, pri poučavanju glagolskih vremena engleskog jezika, neki se nastavnici baziraju samo na pravila tvorbe određenog glagolskog vremena, bez objašnjenja uporabe tog glagolskog vremena. Pokazalo se da je učenicima lakše primjenjivati glagolska vremena ako znaju kada se koje vrijeme koristi.

Ovaj primjer je samo jedna u nizu pogrešaka koje se rade u procesu poučavanja stranih jezika, ali i poučavanja uopće i iz toga se može zaključiti da nastavnici vode malo računa o metodama poučavanja, odnosno načinu na koji svojim učenicima prenose znanje, što za

posljedicu ima nezadovoljstvo učenika i manjak motivacije za učenje, iako je teško generalizirati.

Također, iz studija slučaja može se zaključiti kako su u današnje vrijeme djeca sklonija slabijoj komunikaciji na engleskom jeziku, te imaju negativan stav prema stranom jeziku, što u kasnijoj dobi stvara probleme. Iz tog razloga naglasak se treba staviti na metode koje prvenstveno potiču pozitivnu radnu atmosferu i eliminiranje stresa.

6. Sažetak:

Cilj je ovoga rada dati vlastiti osvrt na efikasnost metoda i pristupa poučavanja engleskog jezika. Rad je podijeljen u četiri poglavlja. Prvo poglavlje donosi povijesni pregled poučavanja engleskog jezika i lingvističkih teorija koje su utjecale na nastanak metoda poučavanja, kao i neke od faktora koji utječu na učenje stranog jezika. U drugom poglavlju opisane su metode poučavanja, dok su u trećem poglavlju opisani pristupi poučavanja engleskog jezika. Posljednje poglavlje prikaz je triju studija slučaja čija je svrha prikazati primjenu pojedinih metoda u praksi.

Ključne riječi: poučavanje, metode, engleski jezik, lingvističke teorije, studija slučaja

Summary

The aim of this paper is to give a review of the efficiency of methods and approaches in teaching English presented in the theoretical part of this work. It is divided into four chapters. First chapter deals with retrospective of English teaching in the world and Croatia and linguistic theories that are closely connected to the origin of teaching methods. It also deals with the factors that may affect learning a foreign language – age motivation and fear of foreign language. Second chapter gives the theoretical description of traditional and alternative methods in teaching English language, and the third chapter presents the approaches in teaching foreign language. The final chapter shows 3 case studies with the purpose of showing the use of most of the methods and approaches which were presented in chapter two and three.

Key words: methods approaches, teaching, English language, linguistic theories, case study

Popis literature:

1. Bognar, L.; Matijević, M.(2005) *Didaktika* . Zagreb : Školska knjiga
2. Bratko D.(2001). Psihologija. Udžbenik za gimnazije. Profil International, Zagreb.
3. Capampayo R. (2007.) *Naučite engleski u 7dana* Planet d.o.o.
4. Kodrić A. (2013.) *Jezik na pozornici* . Hrvatska sveučilišna naklada
Kumaravadivelu B. (2006.) *Understanding Language Teaching: From Method to Post-method*, New Jersey: Erlbaum Associates Inc.
5. McCroskey J.C. (1982.) *An Introduction to Rethorical Communication* (4thed). Cliffs New York: Practice-Hall
6. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Uvod u istraživanje procesa ovladavanja drugim jezikom. Zagreb: Leykam international
7. Mihaljević Djigunović J. (2002.) *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
8. Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. EnglewoodCliffs: Prentice-Hall
9. O'Malley, M. J. and Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press
10. Petrović, E(1997). *Teorija nastave stranih jezika*. Osijek : Pedagoški fakultet,
11. Richards J.C. Rodgers T.S. (2001.) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press
12. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi* : [priručnik za profesore stranoga jezika, odgajatelje i roditelje predškolske djece]. Zagreb: Mali profesor jezika. Osijek : Pedagoški fakultet
13. Dörnyei Z.(2001.) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press

Članci:

1. Stanarević S (2005.) *Lingvističke teorije druge polovice 20. St. u svijetu i kod nas* 501-513
2. Mihaljević-Djigunović, J.(2002.) *Beyond language learning strategies : a look at the affective link*. // *Studia Romanica et Anglicae Zagrabiensia*. 45/46(2000/2001 str. 11-23.

3. Vilke, M. ; Mihaljević Djigunović, J. Metodika nastave engleskog jezika : svjetski izazovi i hrvatski dometi. // Metodika : časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi. 1, 1(2000), str. 143-154
4. Vilke-Pinter, D. Noviji pristupi poučavanju stranih jezika. // Strani jezici. 31, 3/4(2002), str. 183-186.
5. Vilke M. (2007.) Engleskijezikuhrvatskoj: pogleduprošlost, sadašnjostibudućnostMetodika8(14), 17-24.

Internetski izvori:

1. Fasko, D. (2000). „Education and Creativity”: 317–327. U: *CreativityResearch Journal*. Vol. 13, br. ¾. http://www.obscurum.se/educ_creativity.pdf (pristupljeno 4. svibnja 2015.)
2. Kumaravadivelu B. (2006.) *Understanding Language Teaching: From Method to Post-method*
<https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/kumaraposmethod.pdf>
(pristupljeno 03. kolovoza 2015.)
3. Meirinho M. (2010.) *Estudo de casocomoestratégia de investigação em educaçãoThecasestudystrategyineducation*
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>(pristupljeno 10.svibnja.2015.)
4. British Council (2003.) <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dictogloss>
(pristupljeno 05.kolovoza 2015.)
5. Richards J. C. (1990.)
TheLanguageteachingMatrix<https://books.google.hr/books?id=cLCpPzz2H3MC&printsec=frontcover&dq=the+language+teaching+matrix&hl=en&sa=X&ved=0CBwQ6wEwAG>(pristupljeno05. travnja 2015).