

**Радмила В. Бодрич<sup>1</sup>**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

**Виолета З. Стојичић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

**Александар М. Јагровић**

Пољопривредни факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.3.:811.111

371.33-057.874

DOI: 10.5937/nasvas1602345B

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 2/2016.

## ЗНАЧАЈ И ПРАКСА ПОСТАВЉАЊА ПИТАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ОСНОВНОШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

**Апстракт** *Технике постављања питања представљају једну од стравешких наставних вештина у подучавању свих наставних предмета, па и страних језика, јер представљају основ за успешну интеракцију између наставника и ученика. Будући да наставници страних језика ученике подучавају језику, питања и одговори чине висок проценат наставних активности које доприносе развијању комуникативне компетенције ученика. Циљ овог рада је испитивање мишљења наставника енглеског језика о значају и пракси постављања питања у настави енглеског као страног језика на основношколском узрасту. У ту сврху сprovedено је испитивање на узорку од 104 наставника енглеског као страног језика из различитих градова Републике Србије. Резултати испитивања указују на то да су наставници свесни практичног значаја постављања различитих питања ради подстицања језичке продукције и интеракције између наставника и ученика, као и између самих ученика. Због тога је у настави страних језика веома важно увек циљано и вешито вршити избор говорних ситуација које ће подстицати знајжељу ученика, рефлексивно размишљање, већу језичку продукцију и активно учење језика.*

**Кључне речи:** *постављање питања, интеракција, настава енглеског језика на основношколском узрасту, комуникативна компетенција.*

### Увод

Процес учења уопштено узевши, а тиме и процес учења страног језика јесте процес интеракције и комуникације у разреду. Техника постављања питања представља важну наставну вештину чији успех умногоме зависи од степена увежбаности наставника у вођењу разговора с ученицима. Питање је основно средство активног учења и сазнавања, као и наставног рада. Многи истраживачи и практичари бавили су се односом између техника постављања питања и ученичког постигнућа или понашања

<sup>1</sup> E-mail: radmila.bodric@ff.uns.ac.rs

у разреду (Cotton, 2001; Coultas, 2007; Hasan, 2006; Ho, 2005; Marzano, 2007; McDonough et al., 2013; Myhill et al., 2006; Smith & Higgins, 2006). Будући да се правила комуникације у разреду разликују од правила у свакодневним говорним ситуацијама, сврха наставниковог постављања питања у разреду разликују се од оних у другим ваннаставним контекстима. Другим речима, питања се постављају да би се сазнало шта ученици већ знају о одређеном проблему, да би се активирало њихово претходно стечено знање, да би се продубило разумевање, развила машта и подстакло решавање проблема на креативан начин.

У савременој настави страних језика наставне активности су осмишљене тако да оспособе ученика за адекватну комуникацију, како с аспекта језичке тачности тако и с аспекта друштвено-језичке прихватљивости. Наставници језика, стога, треба да знају која питања подстичу интеракцију у разреду, већу језичку продукцију, продуктивнију атмосферу у разреду, активно учење језика и развој критичког мишљења.

## Теоријска полазишта истраживања

### *Типови питања у настави страних језика*

Да би се развила комуникативна језичка способност ученика и тиме остварили когнитивни (развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика) и језички циљеви наставе (оспособљавање ученика за успешну усмену и писану комуникацију), изузетно су важна питања *отвореног типа* или тзв. *дивергентна питања*, у литератури такође називана и *референцијална питања* (енг. *referential questions*) (Lightbown & Spada, 2006; Wragg & Brown, 2001a). Ова питања почињу упитним речима: „What?, Why?, Where?, To what extent?, When?, How?, Under what circumstances?” – „шта зашто, где, у којој мери, када, како, под којим околностима?”, и у језичком смислу потенцирају значење, рефлексивно размишљање и критичко резонување ученика, као и решавање језичких проблема на различите начине. Питања отвореног типа углавном имају велику комуникативну вредност и не траже само један тачан и најадекватнији одговор, већ стављају нагласак на проналажење различитих путева решавања проблема, развијајући притом стваралачко мишљење. Сматра се да скоро сва *отворена* питања, укључујући и она есејског типа, омогућују дивергентне одговоре или продукцију. Међутим, дивергентна питања неће утицати на то да ученици дају дуже одговоре уколико наставници не умеју да подстакну ученике да поткрепе одговоре релевантним примерима, коментарима и објашњењима (Cohen et al., 2005; Marzano, 2007; McDonough et al., 2013; Watkins et al., 2007). То зависи од бројних фактора као што су: циљ и задаци наставе, узраст ученика, стадијум учења језика, сложеност материје која се подучава итд.

Насупрот питањима отвореног типа, питања *затвореног типа* или тзв. *конвергентна питања* (енг. *display questions*) подразумевају кратак одговор Yes/No: *Is a bee an insect?* да/не: да ли је пчела инсект? Ова питања више потенцирају језичку форму и проверавају памћење ученика него што ангажују стваралачке процесе и развијају критичко мишљење. Лонг и Сато (Long & Sato, 1983, према: Lightbown & Spada, 2006:

130) истраживали су форме и функције питања која постављају наставници енглеског као страног језика, и упоређивали их с дискурским обрасцима између изворних и неизворних говорника изван учионице. Истраживачи су дошли до закључка да је међусобна интеракција наставник–ученик прилично изобличена верзија свог пандана у реалном свету, и да би требало променити структуру разговорног дискурса у учионици како би се на најефикаснији начин усвојио страни језик. Питања затвореног типа у скороје време поново доспевају у жижу интересовања истраживача (Cohen et al., 2005; Cremin, 2009; Lightbown & Spada, 2006), који су спознали да она имају педагошку вредност јер могу да се постављају на различите начине у разреду, поспешујући на тај начин комуникацијску размену. Поједини истраживачи (Cohen et al., 2005; Coultas, 2007; Farrell & Jacobs, 2010; Goodwyn & Branson, 2005) сматрају да питања затвореног типа заиста могу да подстакну ученике страног језика да се заинтересују за комуникацију, поготово на почетном нивоу учења језика.

Макормик и Донато (McCormick & Donato, 2000) сматрају да питања треба истраживати у оквиру тзв. потпомогнуте интеракције (енг. *scaffolded interaction*) и у вези с постављеним наставниковим циљевима или интеракцијом. Овај концепт подупирања или пружања подршке (енг. *scaffolding*) постаје све заступљенији у настави страних језика, поготово на основношколском узрасту, а веома је близак Виготскијевој зони наредног развоја (према: Kitić, 2007: 73–103; Kitić, 2008: 36), која указује на разлику између дететове/ученикове могућности да реши проблем самостално и уз нечију помоћ. Зона наредног развоја подразумева све функције и активности које дете или ученик може да усвоји уз нечију помоћ, дакле то је зона у којој, када је реч о образовном контексту, васпитач или наставник може да делује. Наставник је тај који олакшава процес учења страног језика у формалном контексту, тј. на најефикаснији начин помаже ученицима да науче оно што се налази у области непосредно изнад њихове тренутне језичке компетенције.

У настави страних језика наставников говор је моћно средство у развијању комуникативне компетенције ученика (Jaroszek, 2013: 64–65). Комуникативна компетенција представља говорниково/учениково владање граматиком и вокабуларом и способност да то језичко знање употреби у читавом низу друштвених ситуација. Наставник је тај који одређује форму и структуру комуникације у разреду, отуда је значајно на који начин наставников говор утиче на интеракцију у разреду, и коју врсту разговорног дискурса он подстиче. Без обзира на образовни контекст или образовни ниво, наставникова питања су основ комуникацијске размене која обезбеђује природну и мањевише једнаку интеракцију у разреду (Milne & Sánchez García, 2013: 132). У том смислу, не треба уопштавати и тврдити да су питања отвореног типа кориснија у настави страних језика, а да су питања затвореног типа мање корисна (Shomoossi, 2004: 103). Сваки контекст захтева одговарајућу стратегију и отуда је неопходно комбиновати обе врсте питања, у зависности од разних психолошких и педагошких фактора.

Питања и одговоре, као облик дијалогских говорних вежби, треба тако организовати да поприме многа важна својства дијалога или дискусије. То значи да ученике треба оспособљавати да приликом одговарања на постављено питање формулишу своју допуну – коментар, објашњење, чиме питања и одговори добијају квалитативно

нову димензију која има суштинске особине дискурса (Cremin, 2009; Harmer, 2007; Marzano, 2007; Nation & Newton, 2009; Scrivener, 2005). Исто тако, у двосмерној или вишесмерној комуникацији и ученици би требало да преузму вербалну иницијативу, да не одговарају само на питања, већ и да сами постављају питања једни другима, као и наставнику, да наставе започету мисао саговорника, да науче да прихвате и побију његове аргументе, дајући разговору нове обрте типичне за реалне говорне ситуације. Природно, на нижим нивоима учења страног језика пред ученике се постављају реални језички захтеви у смислу коришћења једноставнијих језичких средстава. У сваком случају, процес учења страног језика није једносмеран процес преношења знања, већ обострана интеракција која може само да повећа мотивацију ученика за учење језика, да подстакне ученике да активно учествују у раду на часу, да код ученика подстакне развој виших менталних функција, да оспособи ученике за вођење смисленог и аргументованог дијалога и сл.

### Методологија истраживања

*Циљ истраживања.* Циљ овог истраживања је испитивање мишљења наставника енглеског језика о значају и пракси постављања питања у настави енглеског као страног језика на основношколском узрасту. Анкетирањем смо желели да добијемо увид у то да ли су и у којој мери наставници свесни значаја постављања питања у настави енглеског језика, као и зашто и на који начин они то раде у својој наставној пракси. Одабир узорка је насумичан. Узорак истраживања су чинила 104 наставника енглеског језика из 37 основних школа на територији Републике Србије.

*Инструменти истраживања.* За потребе истраживања аутори рада конструисали су упитник састављен од једанаест питања. Приликом конструкције упитника руководили смо се контекстом наведених теоријских истраживања, као и образовним циљевима и задацима наставе енглеског као првог страног језика у основном образовању (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2015). Упитник је био анониман како би се омогућила већа објективност и валидност истраживања. Питањима у упитнику претходиле су социодемографске варијабле: пол, старост, назив школе у којој наставници раде и место, године радног стажа, као и општа питања која се односе на учесталост похађања семинара за стручно усавршавање наставника енглеског језика, разреде којима предају и учбенике по којима раде. Од укупно једанаест питања, два су била искључиво затвореног типа, а девет питања су била комбинована, то јест представљала су комбинацију питања затвореног и отвореног типа. Прецизније, у оквиру датих питања понуђене су одређене опције које је требало заокружити, што их је чинило питањима затвореног типа. Међутим, да би се добио бољи увид у испитивани конструкт, од наставника се увек тражило да образложе своје одговоре и да по могућству дају примере, што је та питања чинило питањима отвореног типа. У обради података, поред дескриптивне статистике код питања затвореног типа, примењена је и метода анализе садржаја којом су се квалитативно анализирали одговори на питања отвореног типа. Истраживање је спроведено током другог полугодишта школске 2013/14. године.

*Узорак.* Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 104 испитаника. Од целокупне популације, 88 испитаника је било женског пола (85%), а 16 (15%) мушког

пола. Ова фреквенција је сасвим очекивана јер студије енглеског језика много чешће уписују девојке него мушкарци. Просек година старости је 35,8 година, а просечна дужина радног стажа је 11,8 година. Вишегодишње практично искуство наставника указује на чињеницу да разумеју природу истраживане проблематике и да су у стању да предложе одређене мере које могу да унапреде наставну праксу. Надаље, желели смо да сазнамо да ли и у којој мери наставници похађају семинаре за стручно усавршавање наставника енглеског језика, које организују Министарство просвете, као и невладине и међународне организације, те је утврђено да је укупно 46% испитаних наставника одговорило *чешћо*, 39% *йонекад* и 15% *рејико*, а нико није заокружио опцију *никад*, што говори да су наставници ипак мотивисани за стручно усавршавање. Иако би посећеност семинара могла да буде већа, подаци су ипак задовољавајући јер говоре о спремности наставника да се континуирано усавршавају и тиме проширују своје хоризонте и интересовања. У сваком случају, требало би радити на још већој популаризацији овог важног и корисног вида перманентног усавршавања наставника.

У опште податке о испитаницима спадају и информације о разредима којима наставници енглеског језика предају и о уџбеницима по којима раде. Разреди варирају од најнижег, првог, до највишег, осмог разреда, а наставници раде по савременим уџбеницима међународних издавача: Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson Longman, Macmillan Education, Klett.

### Резултати истраживања и дискусија

Прво питање у упитнику постављено је ради провере да ли је уџбеник одговарајући за узраст ученика с којима испитаници раде, и скоро сви наставници (94%) одговорили су потврдно. Образложења испитаника који су дали у потпуности позитиван одговор могу се класификовати у категорије да уџбеник одговара: а) когнитивним способностима ученика, б) разним стиливима учења, в) узрастима и интересовањима ученика. Међутим, у других 6% испитаника спадају наставници који углавном јесу задовољни уџбеником, али ипак имају одређених примедба, па тако један испитаник коментарише: „одговара већини ученика, али не и ученицима с већим предзнањем и потенцијалом да науче више“, а један наставник је, на пример, одговорио да је уџбеник за други разред основне школе *Kid's Box* (Cambridge University Press) „[...] нешто тежи, да негује комплексну методу, али нуди и јако пуно активности за јаче и слабије ученике“. Ова фреквенција одговора на постављено питање сасвим је очекивана будући да сами наставници врше избор уџбеника за одређене разреде из серије понуђених уџбеника које прописује Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Треба такође истаћи да су наставници у оквиру својих текстуалних одговора коментарисали и квалитет уџбеника, те су анализом добијених одговора добијене следеће категорије: а) углавном су стручно урађени, б) одличног су дизајна, в) цене су им мање-више приступачне, г) сви омогућавају развијање комуникативне компетенције ученика, д) базирани су на аутентичном језику, ђ) наставне јединице и теме су ваљано методолошки обрађене, е) текстови и вежбања су градирано тако да ученицима омогућавају да развијају језичке вештине од препознавања до асимилације и коначне језичке продукције.

Друго питање је постављено да би се испитало да ли су и у којој мери наставници задовољни наставним питањима која се постављају у оквиру активности у прописаном уџбенику. Анкетирани наставници су одговорили на следећи начин: а) у великој мери јесам (91%), б) делимично јесам (7,1%), в) не знам (0%), г) делимично нисам (1,9%), д) у великој мери нисам (0%). Наставници који су истакли да су у великој мери задовољни наставним питањима из уџбеника поткрепљују своје одговоре мишљењем:

Н7 (Наставник – Н): „[...] да су сви типови питања заступљени у одговарајућој мери, и питања су постављена тако да их већина ученика разуме и уме на њих да одговори”,

Н32: „[...] да су занимљива, подстичу дискусију и когнитивне процесе, и да су добра основа за даљу дискусију”,

Н98: „[...] да су питања у складу с узрастом ученика и њиховом компетенцијом енглеског језика. За *џрећи* разред, на пример, то су врло једноставна питања, ретко кад отвореног типа, док за седми разред постоји комбинација питања и отвореног и затвореног типа”,

Од оног малог броја испитаника који су навели да су делимично задовољни (7,1%) један професор (П5) је, на пример, навео да је делимично задовољан јер мисли да „сваки уџбеник има својствен приступ постављању питања, и да временом и наставник и ученици уђу у неку врсту рутине”. У сваком случају, наставници су свесни да би праксу постављања питања требало прилагодити „домаћим потребама”, тј. потребама домаће ученичке популације.

На треће питање – да ли и у којој мери се ослањају на наставна питања дата у уџбенику:

Табела 1. Ослањање на наставна питања из уџбеника

Категорија	%
а) Искључиво користим питања дата у уџбенику	0%
б) Углавном користим питања из уџбеника, али спорадично конципирам и своја	38%
в) Користим питања из уџбеника, али у великој мери постављам и своја ради ефикасније интеракције у разреду	77%
г) Спорадично користим питања из уџбеника, углавном постављам своја јер их прилагођавам својим ученицима: њиховом узрасту, когнитивним способностима и интересовањима	8%

Као што се из табеле 1. може видети, нико од анкетираних наставника не користи искључиво питања из уџбеника, међутим, највећи број испитаника (77%) користи питања из уџбеника, али углавном постављају своја ради ефикасније интеракције у одељењу. Наставници образлажу праксу постављања питања на следећи начин:

Н41: „[...] у великој мери користим своја питања јер иако су унапред смишљена, ученицима делују спонтано и то их мотивише да се укључе у комуникацију. Осим тога, трудим се да их наведем на размишљање и изражавање својих ставова, тако да понекад питања индивидуализујем”.

Н87: „Аутори уџбеника су се водили принципом постављања прво опш-тих, а потом конкретнијих питања. Сматрам да је наставницима остављена слобода да разраде концепт постављања питања сходно потребама својих ученика и одељења”.

Испитаници (77% наставника) који у великој мери постављају своја питања углавном сматрају да су питања која су конципирани аутори уџбеника добра и да представљају полазну основу за комуникацију, али нису довољна, стога они, да би подстакли ученике да још више комуницирају на енглеском језику, конципирају и своја питања јер познају ученике и знају о чему би волели да разговарају и на који начин. Наставници који спорадично користе питања из уџбеника (њих 8%) то чине јер конципирају своја питања која су прилагођена ученицима. Према њиховом мишљењу, у зависности од нивоа језичког знања и когнитивних способности дешава се да су питања у уџбенику сувише једноставна или сувише комплексна, па их наставници, како тврде, појачавају или поједностављују својим. На основу одговора свих испитаника, може се извести закључак да се наставници труде да ученике оспособе за ефикаснију комуникацију и давање повратне информације. Тако наставници тврде да ако се, на пример, у уџбенику обрађују теме из области књижевности и уметности, а ученици нису заинтересовани за комуникацију о њима, онда они обрађују теме из области филма, музике или нечег сродног како би покрили наставни програм, а ученици истовремено били мотивисани за рад и активно употребљавали језик.

На четврто питање – зашто у наставном раду наставници постављају питања ученицима, наставници су одговорили на следећи начин заокруживши одређене опције:

Табела 2. Сврхе постављања питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Да бисте подстакли ученике на креативно размишљање, самостално расуђивање и извођење закључака	81%
б) Да бисте подстакли интересовање и пробудили радозналост код ученика приликом обраде одређене теме	77%
в) Да бисте развили активан приступ учењу енглеског језика	73%
г) Да бисте проверили колико су ученици схватили одређено језичко градиво	65%
д) Да бисте подстакли стварање продуктивније атмосфере у разреду	65%
ђ) Да бисте пружили прилику ученицима да уче посредно – кроз дискусију	46%
е) Да бисте проценили постигнуће задатих наставних циљева	42%
ж) Да бисте мотивисали ученике да и сами једни другима постављају питања	38%
з) Да бисте открили потешкоће које инхибирају учење енглеског језика	19%
и) Да бисте мотивисали ученике да наставе са самосталним истраживањем задате теме	19%

То све указује на висок степен свести наставника о важности постављања питања у настави, па тако наставници закључују да им је изузетно битно да ученици користе страни језик да опишу сопствена животна искуства и дају своје мишљење о одређеним темама; наставници додају да питања постављају како би извели корелације

с другим предметима или да би подстакли ученике да повезују ново с претходно обрађеним градивом, потом да би указали ученику на грешку и дали му прилику да је сам пронађе и исправи, као и да би мотивисали ученике да смисле питања за наставнике и подстакну и самог наставника на размишљање. Будући да је настава страних језика комплексна, и постављање питања последично има вишеструке функције.

Пето питање имало је за циљ да испита која питања наставници највише постављају у настави, па су добијени следећи резултати:

Табела 3. Заступљеност типова питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Питања отвореног типа ( <i>Wh</i> -questions: What, When, Where, Why, How, etc.)	38%
б) Питања затвореног типа ( <i>Yes/No</i> questions: Have you ever...? Did you...?, etc.)	15%
в) Комбинација питања отвореног и затвореног типа.	65%

Сасвим очекивано, већина наставника (65%) користи комбинацију питања отвореног и затвореног типа. Поједини наставници сматрају:

H2: „[...] питања затвореног типа недовољно активирају ученика и добијен одговор осим конкретне, уске области на коју је усмерено питање не захтева активирање ширег опсега знања као што то чине питања отвореног типа. Поред тога, питања отвореног типа често симулирају стварне језичке ситуације и пружају богатији контекст“.

Наставници сматрају да врсте питања које постављају зависи од: а) нивоа језичког знања, б) узраста ученика и в) типа личности. То додатно аргументују тврдњама из своје наставне праксе да ако се ради о ученицима с нижим нивоом језичког знања и разумевања, потом ученицима на раном узрасту и интровертнијим ученицима који су инхибирани и имају страх од комуникације, онда они постављају питања затвореног типа јер су ефикаснија и на њих чешће добијају одговор. Мишљења професора енглеског језика сасвим су у складу с тврдњама појединих истраживача (Barnes, 2006; Cohen et al., 2005; Coultas, 2007; McDonough et al., 2013; Scrivener, 2005) који сматрају да питања затвореног типа могу да буду корисна и да подстакну ученике страног језика да се укључе у комуникацију, поготово на почетном нивоу учења језика. Тако наставници износе следеће мишљење:

H5: „[...] питања затвореног типа углавном користим да проверим колико су ученици разумели одређену фразу или структуру (нпр. *John hates pigeons...* питање: *Does John love pigeons?*). Такође, питања затвореног типа служе ми да започнем разговор о одређеној теми, а потом углавном следе питања отвореног типа (нпр. *Have you ever tried an extreme sport? ... Really?! What did you do?*)“.

Наставници искључиво постављају питања отвореног типа да би дали могућност ученицима да буду креативнији, да детаљније образложе одговоре, да их подстакну да учествују у дискусији, да користе језик у комуникацији, испуњавајући на тај начин његову функцију. Иако су се многи аутори бавили односом између когнитивног



нивоа наставникових питања и постигнућа ученика (Hasan, 2006; Ho, 2005; Myhill, et al., 2006; Smith & Higgins, 2006; Walsh & Sattes, 2003; Wragg & Brown, 2001a; Wragg & Brown, 2001b), још увек, према њиховом мишљењу, у пракси недостају проверени и потврђени коначни резултати о њиховој узрочно-последичној вези.

Шестим питањем проверило се на који начин наставници постављају питања:

Табела 4. Начини постављања питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Спонтано – како се наметне у току језичких активности, и у зависности од интересовања и мотивације ученика	19%
б) Циљано – претходно се детаљно припремивши за час, планирајући и бележећи форму питања, садржај и сврху/функцију	3%
в) И на један и други начин	81%

Највећи број наставника (81%) поставља питања и спонтано и циљано. Веома често наставници унапред припреме списак основних питања која им служе као смернице, а потом се на њих надовезују у зависности од одговора које добијају од ученика, потом од њиховог интересовања и расположења.

Седмо питање имало је за циљ да провери да ли наставници сматрају да на часу постављају довољно одређених, креативних питања која наводе на богатију језичку продукцију, па су се наставници углавном сложили да постављају довољно креативних питања. Само је 16 наставника експлицитно рекло да не поставља (15,4%), а остали (84,6%) су потврдили да постављају и да се веома труде јер су свесни „[...] да се језик квалитетно може научити само у контексту, и ако је контекст креативан, занимљив и неуобичајен, већа је вероватноћа да ће ученици запамтити, тј. научити језички материјал постављен у такво окружење” (П2). Једна наставница (Н13) тврди да се током једне обуке коју је похађала обрађивала важност питања у настави страних језика „[...] управо ме је то навело да много размишљам о томе како и шта питам своје ученике”, итд.

У оквиру осмог питања, од наставника се тражило да ако не постављају довољно креативних питања образложе зашто то не чине. Понуђена су четири одговора: а) због пребукираног плана и програма који морају у целости да покрију, б) због недовољног фонда часова и стога недовољно времена за продуктивнију језичку интеракцију, в) уобичајене праксе постављања питања која им у потпуности одговара, г) из неког другог разлога (...). Од целокупног узорка, 6% наставника сматра да не поставља довољно креативних питања због пребукираног плана и програма који морају у целости да покрију, 4% због недовољног фонда часова и, стога, недовољно времена за продуктивнију језичку интеракцију, 2,2% због уобичајене праксе постављања питања која им у потпуности одговара, и 3,1% наводи да је то због недовољно знања ученика и некада њихове слабе концентрације, па их у тим ситуацијама наставници мање форсирају и лекције прилагођавају њиховим способностима у датом тренутку.

Девето питање се односило на технику коју наставници користе приликом постављања питања, а наставници су одговорили на следећи начин:

Табела 5. Технике постављања питања у настави енглеског језика

Категорија	%
а) Прво поставите питање, причекате 3–4 секунде и онда наизменично прозивате ученике – и оне који се добровољно јаве и оне који се не јаве, у зависности од ситуације	81%
б) Прво прозовете ученика, па онда поставите питање	15%
в) Прво поставите питање и одмах прозовете одређеног ученика	4%
г) Прво поставите питање, причекате 3–4 секунде и онда прозовете искључиво ученика који се добровољно јави	0%
д) Прво поставите питање, причекате 3–4 секунде и онда прозовете искључиво ученика који се уопште не јави	0%

Највећи број наставника (81%) определили се за технику да прво поставе питање, причекају 3–4 секунде па онда наизменично прозову ученике. Изузетно је важно дати ученицима неколико секунди (енг. *wait-time*) да обраде информацију и смисле одговор (Cotton, 2001; Farrell & Jacobs, 2010; Harmer, 2007; Walsh & Sattes, 2005). То позитивно утиче и на форму и садржину одговора, као и на ток комуникације, те изненађује што је и овај мали проценат професора (15%) одабрао опцију да прво прозову ученика па поставе питање. То би се свакако могло објаснити недостатком времена које наставници имају на располагању и жељом да вероватно укључе што већи број ученика у комуникацијску размену.

Десетим питањем проверило се шта у пракси наставници раде ако ученик не зна одговор на постављено питање или да непотпун или погрешан одговор:

Табела 6. Наставникова реакција на учениково одсуство одговора, непотпун или погрешан одговор

Категорија	%
а) Исто питање поставите другом ученику	8%
б) Питам истог ученика али преформулишем питање и наводим га да сам дā јасан, одређен и исправан одговор, и у погледу садржине и језика	92%
в) Ви одмах дате тачан одговор	0%
г) Ви поновите питање и прихватите одговор целог разреда „углас“	0%

Највећи број наставника (92%) сматра да је најбољи начин за учење ако се истом ученику преформулише питање, јер прозивање другог ученика да да тачан одговор не утиче добро на самопоуздање ученика који првобитно одговара и може да доведе до смањивања жеље за комуникацијом. Па тако наставници коментаришу ову технику на следећи начин:

Н2: „Сматрам да ученицима треба дати позитиван подстицај, а уколико се ученику не пружи шанса да барем уз одређену помоћ наставника постигне успех, тј. тачно или барем делимично тачно одговори на задато питање, онда ученик не добија позитивни афективни утицај задовољства које произилази из успешног решавања задатка и процес учења се успорава или зауставља јер је за успешно учење неопходан осећај успеха након превазиђене препреке“.

На последње, једанаесто, питање – да ли након исправног одговора ученика наставници дају повратну информацију и похвале ученика, сви наставници (100%) недвосмислено су одговорили да после сваког, па и најмањег труда вербално похваљују ученике речима: *Well done! Great! Bravo! Excellent! Correct! That's right! Thank you!*, а неретко и климањем главе, великим осмехом, чак тапшањем, добијајући тако насмејане ученике поносне на свој допринос и резултат. Наставници додатно објашњавају сврху давања повратне информације:

H78: „Увек дајем повратну информацију и трудим се да она увек има позитивну и подстицајну форму. Поред похвале, нагласим шта је то тачно што је ученик исправно урадио како бих осталима указао не само на тачан одговор, већ и на поступак или мисаони процес којим се до тачног одговора дошло.”

Повратна информација има суштински значај и за ученика и за наставника. Пре свега, повратна информација је обострана јер не само да ученици добијају повратну информацију о свом постигнућу, већ и наставник добија повратну информацију о успешности наставног рада и сврсисходности употребљених наставних техника (Ur, 2006). Похвала се сматра најефикаснијом повратном информацијом (Petty 2006; Ur, 2006) и због тога је веома важно да наставници развијају вештину увиђања позитивних аспеката рада ученика како би на тај начин често имали разлога да правовремено и искрено похвале рад свих ученика. И ученику са слабијим знањем страног језика искрено изречена похвала и истакнуте позитивне стране његовог рада уливају самопоуздање, повећавају доживљај сопствене вредности и подстичу на даљи рад и напредовање у учењу језика.

## Закључак

Резултати спроведеног истраживања показују да су наставници енглеског језика веома свесни важности постављања питања у настави и добијања смислених, потпуних одговора, и тока комуникације као крајњег циља учења језика. Квалитативном анализом одговора добија се увид у примере добре наставне праксе наставе енглеског језика, који показују да врсте и број наставних питања које наставници постављају зависе од педагошке сврхе коју наставници желе да постигну, да је фактор који ограничава број говорних ситуација на часу расположиво време, а развијање дискурсне компетенције заиста захтева много времена и систематски и циљани развој језичких вештина и елемената. Стога је за потребе наставе важно извршити избор говорних ситуација које ће бити довољно занимљиве и изазовне ради ефикаснијег оспособљавања ученика за адекватну комуникацију на енглеском језику.

Конверзацијска размена осим педагошке има и социокултурну димензију која наглашава важност активног учешћа у процесу учења страног језика. Добра питања су јасна, сврсисходна, кратка, природна, подстичу на размишљање, ограничена у обиму и прилагођена узрасту ученика. Таква питања би увек требало да траже од ученика да изнесу чињенице и разлоге на којима заснивају одговоре: тј. да додатно објасне, илустрирају примерима, образложе, упореде и контрастирају, да тумаче, вреднују, закључују, да се сложе и не сложе с темом о којој се разговара. Поред наставникових,

и ученичка питања би требало подједнако подстицати и неговати јер се тако развија аутономија ученика, њихова креативност и још већа мотивација за учење језика. Ко-муникација на часу страног језика подразумева међусобну повезаност интеракције и повратних информација, па ће и постављање питања имати вишеструку функцију. Све су ово аспекти које наставници енглеског језика, сходно налазима истраживања, имају на уму када ученике подучавају страном језику.

С обзиром на заиста велики значај питања, наставници треба пажљиво да планирају питања и размишљају о могућим одговорима који би ученике водили даљем истраживању и дубљем разумевању појмова о којима се расправља. Ако наставници адекватно постављају питања, ученици ће и сами доћи до закључка да је то драгоцен алатка за учење, помоћу које могу да усмере свој процес размишљања како би постигли зацртане циљеве.

Конечно, ради добијања још потпунијег увида у мишљења наставника енглеског језика, као и у квалитет њихове праксе, узорак испитаника би требало да је још већи, а било би пожељно да се употреби натуралистичко истраживање (посматрање), по-том фокус групе и интервјуисање појединачних професора.

## Литература

- Barnes, R. (2006). *The Practical Guide to Primary Classroom Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cotton, K. (2001). Classroom Questioning. *Close-up*, Vol. 5, No. 1, 1–14.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *A Guide to Teaching Practice*. London and New York: Routledge.
- Coultas, V. (2007). *Constructive Talk in Challenging Classrooms*. London and New York: Routledge.
- Cremin, T. (2009). *Teaching English Creatively*. New York: Routledge.
- Farrell, T. C. & Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for Successful English Language Teaching*. New York: Continuum.
- Goodwyn, A. & Branson, J. (2005). *Teaching English. A Handbook for Primary & Secondary School Teachers*. London and New York: Routledge.
- Hasan, A. S. (2006). Analysing Bilingual Classroom Discourse. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, No. 1, 7–18.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ho, D. G. E. (2005). Why Do Teachers Ask the Questions They Ask? *Regional Language Centre Journal*, Vol. 36, No. 3, 297–310.
- Jaroszek, M. (2013). The Development of Discourse Competence in Advanced L2 Speech: A Look at Relexicalization. In E. Piechurska Kuciel, E. & E. Szymańska Czaplak (Eds.), *Language in Cognition and Affect* (pp. 61–81). Berlin: Springer Verlag.
- Kitić, S. (2007). *An Introduction to Methodology of ELT*. Niš: Faculty of Philosophy University of Niš.
- Kitić, S. (2008). Vigotski i nastava i učenje jezika. U J. Vučo (ur.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* (str. 35–44). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford and New York: Oxford University Press.

- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCormick, A. M. & Donato, R. (2000). Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL Classroom. In J. K. Hall & L. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction* (pp. 183–201). Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Milne, E. D. & Sánchez García, D. (2013). Does Everybody Understand? Teacher Questions across Disciplines in English-Mediated University Lectures: An Exploratory Study. *Language Value*, Vol. 5, No. 1, 129–151.
- Myhill, D., Jones, S. & Hopper, R. (2006). *Talking, Listening, Learning: Effective Talk in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. London and New York: Routledge.
- Petty, G. (2006). *Evidence Based Teaching. A Practical Approach*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Shomoossi, N. (2004). The Effect of Teacher's Questioning Behavior on EFL Classroom Interaction: A Classroom Research Study. *The Reading Matrix*, Vol. 4, No. 2, 96–104.
- Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening Classroom Interaction: The Importance of Feedback. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, 485–502.
- Ur, P. (2006). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2003). *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual*. Charleston: AEL.
- Walsh, J. A. & Sattes, B. D. (2005). *Quality Questioning*. Thousand Oaks: Corwin Press & AEL.
- Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001a). *Questioning in the Primary School*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001b). *Questioning in the Secondary School*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009; 52/2011; 55/2013; 35/2015; 68/2015.

Примљено: 31. 03. 2016.

Прихваћено за штампу: 20. 04. 2016.

## THE IMPORTANCE AND PRACTICE OF POSING QUESTIONS IN TEACHING ENGLISH AT ELEMENTARY SCHOOL AGE

**Abstract** *Techniques of posing questions are one of strategic teaching skills in all school subjects, including foreign languages, because they form a basis for successful teacher/student interactions. Since foreign language teachers teach language, a high percentage of teaching activities make use of questions and answers which stimulate the development of the student's communicative competence. The aim of our research was to examine the views of English language teachers about the importance and practice of posing questions in teaching English as a foreign language at elementary school age level. The research included 104 teachers of English as a foreign language in different cities in the Republic of Serbia, The results show that the teachers are aware of practical importance of posing various types of questions in order to stimulate language production and teacher/student as well as peer interaction. In foreign language teaching it is very important to purposefully and skillfully select speech situations which will stimulate students' curiosity, reflection, greater language production and active language learning.*

**Keywords:** *posing questions, interaction, English language teaching at elementary school age, communicative competence.*

## ЗНАЧЕНИЕ И ПРАКТИКА РЕСПОНСИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**Резюме** *Техники респонсивных упражнений считаются стратегическими в процессе обучения и преподавания всех предметов, в том числе и иностранных языков, потому что обеспечивает формирование речевых умений и успешные взаимодействия и взаимоотношения между преподавателями и учениками. Так как преподаватели иностранных языков обучают учеников языку, вопросы и ответы составляют высокий процент педагогической деятельности, способствующей развитию коммуникативной компетенции учеников. Целью данной работы было исследование мнения учителей английского языка о важности и практике использования респонсивных упражнений в преподавании английского языка как иностранного в школьном возрасте. С этой целью было проведено исследование с участием 104 преподавателей английского языка как иностранного из разных городов Республики Сербии. Результаты исследования показывают, что учителям известна практическая важность умения задавать различные типы вопросов для поощрения лингвистической продукции и взаимодействия между преподавателями и учениками, а также между самими учениками. Поэтому в преподавании иностранных языков очень важно всегда целенаправленно и умело выбирать речевые ситуации, которые стимулируют любопытство учеников, творческое мышление, языковую и лингвистическую продукцию и активное изучение языка.*

**Ключевые слова:** *респонсивные упражнения, взаимодействие, преподавание английского языка, восьмилетняя школа, коммуникативная компетенция.*