

## О БОЉЕМ УСВАЈАЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КРОЗ ГРУПНИ РАД У ЦИЉУ КРЕИРАЊА ИНТЕРАКТИВНЕ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ

*Сажетак:* Учење енглеског језика кроз групни рад недовољно је заступљено на универзитетима у Републици Српској. У традиционалној универзитетској настави енглеског језика, наставници практикују фронтални рад, што често доводи до недостатка употребе практичног говора код студената, недостатка контакта између студената и наставника, те недостатка мотивације студената. Настава у којој студенти уче кроз рад на групним пројектима требало би да мотивише студенте и да представља изазов за сваког професора и модерни факултет. У првом дијелу рада приказан је теоријски дио о важности и предности групног рада у настави енглеског језика, организацији простора за учење, те важности мотивације при усвајању страног језика. Други дио рада односи се на приказ резултата атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада спроведене у току љетњег семестра школске 2011/2012. године на узорку од 130 студената, као и резултати упоређивања ефикасности наставе енглеског језика примјеном фронталног излагања насупрот настави извођеној групним приступом.

*Кључне ријечи:* групни рад, фронтална настава енглеског језика, мотивација, организација простора за учење

### 1. Проблеми наставе енглеског језика на факултетима

На основу посматрања и анализе наставе енглеског језика на факултетима Слободмир П Универзитета, дошло се до сазнања да једна група често броји и преко педесет негруписаних студената који слушају наставничково фронтално излагање, наставник је и даље у највећој мјери само преносилац информација, студенти су пасивни, интеракција и мотивација су на ниском нивоу. Све наведено говори о томе да се у нашој средини у универзитетској настави енглеског језика и даље практикује традиционални наставни приступ у коме професор стоји или сједи иза катедре и држи предавање, а студенти слушају. Рјешење оваквог приступа настави је групна интеракција која пружа бројне могућности активирања студената и резултира мотивацијом. Рандал сматра да је „рад у групама често занемариван и остављан по страни. У потпуности је прихваћен је од стране неких наставника из одређених култура, како

што је британско-аустралијска и сјеверноамеричка“ (Randall, 2007: 149). Јасно је да је групни облик рада, иако користан у одређеним ситуацијама наставног процеса, далеко од доминантног облика рада у традиционалном окружењу учења страног језика какво је на нашим просторима. Традиционални приступ настави треба замијенити комуникативним приступом учењу језика који је „преусмјерио интерес са форме на комуникацију“ (Randall, 2007: 150). На основу комуникативног приступа учењу језика, значење и употреба језика су важнији од граматике. Жеља да се комуницира водиће ученика да употребљава језик и да усваја исправне језичке форме како би био успјешнији у комуникацији.

Предавачима страног језика на располагању је мноштво материјала о коришћењу игрица, задатака, активностима које се тичу организације групног облика рада. Међутим, многи наставници и даље оклијевају у практичној примјени оваквих методолошких техника због тога што они понекад из објективних, али и субјективних разлога нису у могућности да то учине.

## 2. Интерактивни рад у малој групи у настави енглеског језика

Учење страних језика и образовање се до сада бавило (или се још увијек бави) преношењем знања и потребом да се то знање врати од стране студената, а занемаривана је интеракција. Неки аутори сматрају да је школско учење дио укупног сазнања индивидуе и да је оно „под утицајем интеракција ученика са осталима у издвојеној средини учења (школи) и путева на основу којих ученици виде смисао свог искуства оствареног тим учењем“ (McGill & Bety, 1998: 259). У подучавању страног језика, битно је нагласити важност дјеловања појединаца у рјешавању истог циља и успостављање компатибилности са групом.

Н. Вилотијевић наводи да се групни рад у пракси јавио као реакција на слабости фронталне наставе која ученику намеће маргинализовану улогу. Вилотијевић такође истиче да се у фронталној настави од свих очекује да гравитивно примају на исти начин, али то доводи до тога да се „способнији ученици у таквој настави досађују, а они слабији велики дио наставничковог излагања не разумију“ (Vilotijević, 2007: 50). Наведени цитат приказује и право стање у пракси. Наиме, у раду са великим групама студената у нашем експерименту доказали смо поменути навод јер је примјећено да су студенти свих факултета Универзитета боље усвајали вокабулар и граматичку енглеског језика кроз рад у групи него путем фронталног излагања, што и показују резултати упоређивања ефикасности наставе извођене групним пруступом.

Током групног рада, многи наставници се брину о томе како да створе климу у учионици у којој ће бити могуће организовати час енглеског језика током којег ће студенти радити у групама на изазовним задацима. Лотан (Lotan, 2004) примјећује да групни рад може бити продуктиван уколико су

студенти сигурни да сви чланови групе разумију задатак који се од њих очекује да испуне и уколико сви активно учествују и једнако доприносе успјеху групе. Студенти морају да науче да помажу једни другима као и како да се укључе у корисну конверзацију о предметном садржају, те како да ријеше међусобне сукобе.

С друге стране, наставници треба да знају како да поставе, промовишу и одрже такав рад у групи, како да развију одговорност група и појединаца, те како и када да интервенишу када се појави проблем.

### 2.1. Улога наставника у раду са групама

Наставници који стално контролишу понашање и учење студената се плаше да ће увођењем нових облика рада другачијим од традиционалног приступа настави, као што је рад у групи, изгубити доминантну улогу у учионици. „Уколико наставник током групног рада жели да одабере вођу групе, мора редефинисати своју традиционалну улогу, а то понекад тешко пада неким наставницима, посебно почетницима или старијим наставницима“ (Lotan, 2004: 172). У нашем истраживању нисмо имали вође у групама јер нисмо хтјели да се неко осјећа доминантније од осталих, а неко инфериорније. Настојали смо да научимо студенте да сарађују и ослањају се једни на друге.

Лотан констатује да неки наставници сматрају да ће се без директног и константног надзора ученика „учионица претворити у хаос“ (Lotan, 2004: 172). Чињеница је да наставник мора имати одређену врсту контроле током часа, али прво се мора успоставити међусобна сарадња између студената и наставника.

Сматрамо да је наставникова улога и да препозна емоције појединца и групе и да научи студенте да прихвате групне циљеве, али и да се боре да њихови циљеви буду прихваћени током рада у групи. Сусрели смо се са невољним студентима које смо морали убиједити да је групни рад вриједан практичне примјене. Могуће је да је такав став последица тога што велики број анкетираних студената свих година факултета никада није присуствовао групном интерактивном часу енглеског језика током досадашњег образовања, како су показали резултати скале процјене за евалуацију групног рада. Овакви резултати показују да се настава енглеског језика и даље изводи традиционалним методом, што није позитивно уколико се тежи стварању савременог система образовања.

### 2.1. Предности и мане групног рада

Како је већ поменуто, процес учења и подучавања енглеског језика кроз групни рад захтијева мијењање класичне организације одјељења, али и улоге наставника. Не постоји ограничење начина на који наставник може груписати студенте у учионици, али одређени фактори, као што су превелики број студената, фиксираност столица и столова у учионици или незаинтересованост студената, могу довести до проблематичних ситуација у који-

ма наставник мора да реорганизује распоред у учионици. Може се рећи да мање групе, од пет студената, подстичу већу укљученост и заинтересованост студената него веће групе. Према Хармеру, груписање студената у групе од њих петоро значи да став већине обично преовладава, а он наводи да су „такве групе довољно мале за стварну међуличну интеракцију, а ипак не тако малене да се чланови групе превише ослањају на појединце“ (Harmer, 2008: 165). Степен интерактивности током групног рада је веома висок. Нарочито је развијена интеракција ученик–ученик, која најчешће изостаје у фронталном облику.

„Ученик који ради у групи, који се научи ослањати на своје вршњаке при раду на часу, развиће социјалне способности боље од онога ко све вријеме школовања понавља оно што је наставник рекао или испуњава наставникове захтјеве“ (Suzić, 2005: 463). Практичан примјер током рада са великим групама студената је показао да се у већој групи смањује интеракција јер сви не могу да дођу до изражаја и најчешће амбициознији потисну оне повученије.

У књизи *Пракса подучавања енглеског језика* Џереми Хармер наводи неке од предности групног рада:

- драматично повећава могућности говора за индивидуалне студенте,
- за разлику од рада у пару, лични односи у групном раду су обично мање проблематични; такође постоји већа шанса за различита мишљења и различите доприносе групи,
- охрабрује употребу различитих вјештина сарадње и преговора, много више него рад у пару, а ипак се студентима омогућује приснији однос него у фронталном приступу,
- промовише аутономију допуштањем студентима да доносе властите одлуке у групи, а да им при томе наставник не говори шта да раде,
- неки студенти могу одабрати свој степен укључености спремније него у фронталном приступу или раду у пару (Harmer, 2008: 166).

Још неке од предности рада у групи су те што се он може користити за облике интерактивног учења, као што је коришћење одређене врсте софтвера, приликом учења коришћења софтвера или руковања њиме (Exley & Dennick, 2004). Екскли и Деник наводе да се могу користити „стандардни *office* програми, статистички програми за обраду података у лингвистици или конвенционално учење путем рачунара на разне начине“ (Exley & Dennick, 2004: 121). Студенти могу радити појединачно, а затим као група дискутовати о проблемима са којима су се сусретали. Може се радити у пару или у групи са по три студента за једним рачунаром. По завршетку рада на одређеном задатку, сви студенти који су радили у пару или мањим групама могу формирати велику групу како би сумирали резултате.

Од могућих слабости групног рада, Хармер наводи:

- могућност да ће студенти бити бучни,
- неки наставници могу осјетити да губе контролу,

- постоји могућност да неће сви студенти уживати у групном раду јер више воле да буду у центру наставникове пажње него да раде са колегама,
- понекад се студенти нађу у неодговарајућим групама и жељели би да су негдје другде,
- појединцима могу бити додијељене улоге које они сматрају пасивним и губе мотивацију док други чланови групе доминирају,
- групама понекад треба више времена да се организују, посебно када се студенти крећу по учионици (Harmer, 2008: 166).

Све горе наведено показује да рад у групама захтијева посебну организацију и посебне припреме, те вриједног наставника. Ако је улога наставника промијењена и он више није само преносилац информација, ако унапријед припреми технике и материјале за групни рад, ако прати и усмјерава групне процесе, све наведене могуће слабости групног рада постају занемариве.

## 2.2. Организација простора за учење у групама

Може се рећи да је учење страног језика немогуће раздвојити од друштвене акције и комуникације. За правилно разумијевање процеса учења страног (енглеског) језика, потребно је препознати значај и садржај социјалног контекста. Језик се учи кроз процес преношења значења у чијем је основу комуникација, а међусобна размјена информација међу ученицима током часа страног језика примјеном традиционалног приступа скоро уопште није могућа, с обзиром на то да су усредсређени на меморисање наставног садржаја који им наставник излаже и класична учионица са фиксираним клупама не допушта ученицима да буду активни.

Вилотијевић наводи како распоред „у потиљак“ не одговара групном облику извођења наставе јер не омогућује групну интеракцију за коју је потребан распоред „лицем у лице“ (Vilotijević, 2007: 56), а то се и доказало током часова енглеског језика извођених групним приступом у нашем истраживању. Посебан значај може да има сједење у круг јер тако сваки члан мале групе може да види лице осталима, а такав распоред сједења повећава одговорност појединца према осталим члановима. Сузић истиче да „појединцу који се не слаже са осталима и који издваја свој став је то теже учинити ако свима мора погледати у лице“ (Suzić, 2005: 287). Понекад остали чланови групе могу да упуте и невербалне сигнале прекора, тако да то ствара и одређен социјални притисак. Распоред сједења током групног рада може бити различит, а то се види и из слике приложене шеме.

Слика 1. Шема могућег распореда учионичког простора током групног рада



Час енглеског језика који је одржан са студентима Слобомир П Универзитета практиковао је распоред сједења укруг. Студенти су били подијељени у групе по пет или шест чланова и велика већина њих је изразила задовољство таквим начином рада и распоредом сједења, будући да иста та већина скоро никад није присуствовала интерактивном групном часу неког страног језика, па тако ни енглеског. Неки од ученика су изразили мишљење да би можда требали имати своје стално мјесто сједења у одјељењу, па су самим тим изразили и жељу да током часа енглеског језика групни рад буде чешће заступљен. Оно што групни рад такође подразумијева је тихи разговор између чланова групе, а наставник својим мотивирајућим ставом према сваком ученику мора створити климу у учионици тако да сваки студент може да каже шта мисли, а остали чланови групе то мишљење морају и да уваже. Сузић (2005) сматра да усвајање језичког садржаја кроз рад у групи омогућава и осјећај учествовања у друштвеном чину, ученици се третирају и осјећају као одговорни, креативни и активни учесници у друштвеном чину, а учионица није више простор који је фиксиран, него га је могуће преобликовати из дана у дан. Сви ови фактори могу претворити учење страног језика у нови изазов.

Напомињемо да је током нашег истраживања било теже организовати рад у групама, јер смо имали и двоје студената са посебним потребама, тако да смо прво морали створити атмосферу у учионици која одговара појединачним потребама сваког студента.

### 2.3. Групне норме и улоге у учионици

Неписано је правило да када су људи заједно, у било којој функцији или контексту, обично прате одређене друштвене норме и рутине који им помажу у обављању одређеног задатка. Нека од ових правила су уопштена и односе се на свакога, те у том случају не можемо говорити о групним нормама. Међу-

тим, уколико говоримо о групним нормама током наставног часа у учионици, можемо рећи да су оне специфичне. Такве норме често намећу наставници или институција. Групне норме не би требале бити наметнуте, него би се требале креирати унутар групе. Дорњеи (2005) наглашава да групне норме знатно утичу на повећање или смањење успјеха и радног морала студената. Он указује на то да „спонтане и несвјесне норме понашања у учионици могу резултирати копирањем одређеног облика понашања неког утицајног члана групе или вође, што постаје незванична али моћна<sup>1</sup> норма у учионици“ (Dörnyei, 2005: 89). Дорњеи наводи негативан примјер таквих прикривених норми, које назива „нормама медиокритета“ (Dörnyei, 2005: 89), а које се односе на вршњачки притисак у многим школама.<sup>2</sup> Наиме, уколико се неки ученик истиче у односу на остале, такво понашање може резултирати надимком као што је „штребер“ и слично. Према томе, оно што је нарочито важно је толеранција. У таквим ситуацијама, пресудна је улога наставника који се мора побринути да грешке буду схваћене као природан процес учења и да награђивање успјеха буде позитивно прихваћено.

Током рада у групи, студенти могу имати различите, како их Дорњеи и Марфи називају, „улоге“ (Dörnyei & Murphey, 2003: 109). Неки типични примјери „улога“ су вођа, организатор, песимиста, клоун, иницијатор, бунтовник (Dörnyei & Murphey, 2003). Ми сматрамо да то нису улоге у правом смислу те ријечи, него можда више квазипсихолошке спонтане одлике које се стварају у групи. Преузимањем таквих „улога“, студенти преузимају и одговорност за одређене функције и дужности које у традиционалном приступу настави имају наставници. Дорњеи и Марфи сматрају да је најсуптилнији начин да се студенти мотивишу да преузму улоге тај да наставник примјети и охрабри било који покушај појединца да преузме одређену улогу, а понекад да чак и наставник самовољно одреди улогу одређеном студенту. Ми нисмо додјељивали одређене улоге студентима, него смо само посматрали њихову сарадњу. Премда је подјела улога и задатака ефикаснији начин да се задаци брже ураде, сматрамо да такав начин рада смањује интеракцију. Лотан наводи да „у групном раду, када је међувршњачка интеракција оно чему тежимо, морамо постићи здраву равнотежу између подјеле рада и међузависности. Сваки студент у групи мора имати одређену улогу, али не ону коју му наставник додјели. Улоге студената морају ротирати“ (Lotan, 2004: 174). Студенти на тај начин развијају важне социјалне вјештине које су изузетно битне за каснији период.

### 3. Мотивациона снага групног рада

Мотивација (или недостатак исте) је вјероватно најзаступљенији термин који се користи када се жели објаснити успјех или неуспјех било којег

<sup>1</sup> И опасна.

<sup>2</sup> Дорњеи је навео примјер норми медиокритета у школама, али можемо примјетити да се такво понашање понекад односи и на односе међу студентима.

задатка. Често се претпоставља да је успјех у обављању одређеног задатка загарантован само ако је нека особа „мотивисана“. У пракси се показало да снажна мотивација ученика прати добро организовану школску интеракцију. Сузић наводи „на основу неких искустава у Републици Српској показало се да ученици одушевљено прихватају групни начин рада, да су јако мотивисани и да боље памте градиво које уче“ (Suzić i sar., 2001; Suzić, 2002). Исто се може закључити и на основу резултата атрибуционе скале коју смо спровели у нашем истраживању и упоређивања ефикасности наставе енглеског језика примјеном фронталног излагања насупротив настави извођеној групним приступом спроведених током рада са великим групама студената. Показало се да су студенти Универзитета боље усвајали градиво из енглеског језика и да су били више мотивисани када су радили у групи него када су радили сами или у пару. Претпоставка је да су извори те мотивације били ти што су студенти почели да уче да пружају и прихватају помоћ, те су узајамно радили на рјешавању проблема граматичких конструкција и усвајању новог вокабулара.

На основу Крашенове хипотезе афективног филтера (енг. *affective filter hypothesis*), успјешан процес усвајања језика требао би се спроводити у окружењу ослобођеном стреса (Krashen, 1982). Крашен наводи да многи ученици имају изграђен дјелотворан филтер који одбацује усвајање. Један од основних узрока тог филтера потиче из прекомјерног провјеравања излазних података који подразумијевају учење језичких правила (Krashen, 1982: 90). Ушиода сматра да „учионица као облик друштвене заједнице дјелује као средство у развијању и подржавању мотивације појединца“ (Ushioda, 2003: 93). Уколико је клима у учионици негативна и традиционално оријентисана, претпоставка је да ће велики број студената бити демотивисан.

Групни рад има велику мотивациону снагу првенствено зато што сарадња повећава интересовање за учење, те сваки појединац жели да допринесе успјеху групе. Из бихејвиористичке перспективе, традиционални приступ мотивацији може се описати као „ишчекивање награде“ (Brown, 2000: 160). Та награда може бити оцјена или наставникова похвала. Исто тако ученик може бити у сталном страху и од казне. Вилотијевић примјећује да „уколико су ученици у сталном ишчекивању (похвале или казне) тада раде тачно толико колико је довољно за награду“ (Vilotijević, 2007: 48). Ми можемо закључити да би једини циљ групног облика наставе требао да буде квалитет наставе који, највећим дјелом, може да омогући наставник својим залагањем и мотивисањем ученика да што више говоре током часова страног језика. Наставник мора да прихвати улогу организатора и савјетника групе, а да заборава улогу у којој контролише наставни процес.



#### 4. Резултати упоредбе ефикасности nastave енглеског језика примјеном фронталног излагања насупрот настави извођеној групним приступом

У току љетњег семестра школске 2011/2012. године одабрали смо двије групе по тридесет студената истих година факултета који похађају наставу енглеског језика на Слобомир П Универзитету у Добоју. Обе групе су користиле исту литературу и усвајали су исте граматичке конструкције и исти вокабулар. Међутим, прва група је слушала предавања и имала часове вјежбања засноване на традиционалном методу, а друга група је похађала наставу извођену групним приступом. Полазили смо од хипотезе да ће се организовањем модела рада у паровима у настави постићи статистички значајно бољи просјечни резултати у ефикасности наставе у поређењу са традиционалном, уобичајеном наставом.

Час групног рада смо организовали у фазама. У првом дијелу смо упознали студенте са темом и задацима, затим смо им дали упутства за рад и подијелили их у групе. Распоредили смо столове и столице прије него што су студенти ушли у учионицу. У другом дијелу смо распоредили задатке по групама и подијелили материјале за рад (папире и оловке). У наредном дијелу часа студенти су радили самостално и припремали презентацију. У четвртм дијелу је свака група излагала свој задатак,<sup>3</sup> односно презентовала причу. Услиједила је евалуација излагања тако што је свака група појединачно оцјењивала причу, међусобну сарадњу и излагање осталих група. Завршни дио часа групног рада протекао је у дискусији и приједлозима студената да и неки од наредних часова енглеског језика буду организовани у групама.

Током наставних часова енглеског језика извођених групним приступом примјеђено је да се таквим обликом рада много успјешније може пратити усвајање вокабулара и граматике енглеског језика. Све вјежбе наишле су на прихватање студената који су се укључили у наставни процес, а примјеђено је да су далеко боље усвајали наставне јединице ослањајући се на своје колеге у тиму и пратећи излагања одређених задатака током интерактивног часа енглеског језика, него што је то био случај током традиционалног наставног часа примјеном фронталног излагања. Вршена су и упоређивања ефикасности наставе енглеског језика примјеном фронталног излагања насупрот настави извођеној групним приступом. Током часова на којима смо примјењивали групни облик рада студенти су често постављали питања, грешке су биле учесталије него обично, а неки чланови групе нису хтјели да активно учествују у раду. С обзиром на то да, како смо већ и навели, чак 84 студената свих година никад није присуствовало часу енглеског језика на којем су

<sup>3</sup> Студенти су требали да креирају причу од једне ријечи (*енг. one-word story*) тако што је наставник свакој групи рекао прву ријеч, односно прилошку одредбу за вријеме на основу које су студенти требали да знају у ком глаголском времену ће писати причу. Затим је креирана прича тако што би сваки студент рекао по једну ријеч која прати причу.

радили у групама, сматрамо такво понашање оправданим јер студенти нису научени да сарађују једни са другима. Можемо закључити, на основу наших запажања, да је и наставнику лакше уколико су студенти подјељени у групе јер им може омогућити индивидуализован приступ у смислу да се наставник посвети сваког групи појединачно. Наставник се понекад може и придружити некој групи, али и бити неутрални посматрач током представљања резултата сваке групе.

Табела 1. Ефикасност наставе енглеског језика примјеном фронталног излагања насупрот настави извођеној групним приступом

		Важност групног рада за савремену универзитетску наставу					Укупно
		НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	Дјелимично да	ДА	
Година студија	I	4	0	8	3	20	35
	II	2	0	3	7	18	30
	III	1	0	7	4	21	33
	IV	4	1	0	5	22	32
Укупно		11	1	18	19	81	130

Горе наведени резултати показују просјечну оцјену из граматике и вокабулара коју су студенти остварили на тесту којем су истовремено присуствовале обе групе. Задаци су били идентични, али како статистички подаци и доказују, студенти који су пратили наставу извођену групним приступом остварили су боље просјечне резултате. Процент усвојености вокабулара је већи него проценат усвојености граматике, што може довести до закључка да студенти боље усвајају нови вокабулар уколико раде у групи јер је и мотивација на већем нивоу. Сами студенти су изразили став да групни рад има велику мотивациону снагу првенствено зато што сарадња међу члановима групе повећава интересовање за учење, те сваки појединац жели да доприне успјеху групе.

Како је наш експеримент релативно кратко трајао, не можемо са поузданошћу говорити да су сви студенти били у потпуности заинтересовани за рад у групи, али представљени резултати потврђују успјех употребом таквог приступа.

Навешћемо неке потешкоће са којима смо се сусрели током групног облика рада са студентима:

- поједини студенти нису били у потпуности заинтересовани за рад у групи. Како смо већ и навели, могуће је да је незаинтересованост посљедица тога што велики број студената никада у току образовања није присуствовао часовима енглеског језика на којима се изводио облик наставе другачији од традиционалног.
- често је једна група, или чланови групе, завршавала задатак прије осталих, тако да смо морали имати спремне додатне активности како бисмо попунили временску празнину док су остале групе завршавале своје задатке.

- чланове групе смо бирали на основу тога да у свакој групи имамо студенте различитог ниво знања енглеског језика, иако су студенти у почетку хтјели да у групи буду са колегама које већ познају. Негативна посљедица таквог груписања била је та што појединци нису били вољни да сарађују са члановим групе које нису познавали.
- студенти су често користили матерњи језик док су радили у групи. Иако је задатак подразумијевао креирање и излагање приче на енглеском језику, често смо морали подсећати студенте да што мање користе матерњи језик.

## 5. Резултати атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада

Током љетњег семестра школске 2011/2012. године на узорку од 130 студената Слобомир П Универзитета спровели смо анкету у облику атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада. Универзитет броји шест факултета, а ми смо анкетирали студенте свих година четири факултета, и то: Правни факултет, Факултет за информационе технологије, Филолошки факултет и Академија умјетности – одсјек за дизајн и графику. Студенти наведених факултета углавном су у току образовања пратили наставу енглеског језика извођену традиционалним приступом, што није добро уколико тежимо савременом образовном систему у коме је нагласак на студенте и њихову укљученост у наставни процес. У наредним табелама можемо видјети приказ резултата свих питања појединачно за свако питање постављено студентима. Студенте смо анкетирали према години студија и према факултету који похађају. Приказаћемо седам табела у којима су бројчано приказани одговори студената.

Табела 2. Приказ резултата првог питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

		Успјех групе – способност појединаца					Укупно
		НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	Дјелимично да	ДА	
Година студија	I	9	0	4	12	10	35
	II	4	1	5	9	11	30
	III	3	2	11	9	8	33
	IV	6	3	5	10	8	32
Укупно		22	6	25	40	37	130

Како можемо видјети у табели број 2, већина студената свих година свих факултета никад није присуствовала часу енглеског језика заснованом на раду у групама. Од укупног броја анкетираних студената, њих стотину и тридесет, само су четрдесет и два студента у току цјелокупног образовања присуствовала таквом наставном часу енглеског језика.

У табели 3 представљени су резултати другог питања атрибуционе скале. Питање се односило на да то да ли група остварује успјех с обзиром на напор који појединац улаже. Како можемо видјети на основу података, већина студената, њих 42, сматра да њихова група остварује успјех узевши у обзир на напор који они понаособ улажу, док занемариво мањи број студената сматра да њихова група дјелимично остварује успјех.

Табела 3. Резултати другог питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

		Успјех групе – напор појединаца					Укупно
		НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	Дјелимично да	ДА	
Година студија	I	9	1	3	7	15	35
	II	3	2	5	7	13	30
	III	3	4	7	6	13	33
	IV	5	5	3	7	12	32
Укупно		20	12	18	27	53	130

Као што подаци из табеле 4 показују, највећи број студената сматра да њихова група дјелимично остварује напор с обзиром на њихове личне способности.

Табела 4. Приказ резултата трећег питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

		Успјех групе – тежина градива					Укупно	
		0	НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	Дјелимично да		ДА
Година студија	I	1	6	0	5	14	9	35
	II	0	5	0	7	6	12	30
	III	0	5	2	9	9	8	33
	IV	0	5	1	6	8	12	32
Укупно		1	21	3	27	37	41	130

Четврто питање односило се на остваривање успјеха групе с обзиром на тежину градива. Чак 41 студент сматра да њихова група остварује успјех у односу на тежину градива, док 37 студената сматра да група остварује дјелимичан успјех.

Табела 5. Приказ резултата четвртог питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

		Успјех групе – личне способности					Укупно
		НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	Дјелимично да	ДА	
Година студија	I	7	5	3	15	5	35
	II	4	1	6	8	11	30
	III	5	4	7	11	6	33
	IV	6	2	4	10	10	32
Укупно		22	12	20	44	32	130

Следећа табела приказује резултате петог питања. Студенти су требали да изразе став о томе да ли њихова група остварује успјех с обзиром на напор који појединци улажу. Резултати показују да 53 студената у потпуности сматра да њихова група остварује успјех у односу на напор који појединачно улаже сваки студент.

Табела 6. Приказ резултата петог питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

		Успјех групе – лични напор					Укупно
		НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	Дјелимично да	ДА	
Година студија	I	8	3	1	12	11	35
	II	7	2	3	6	12	30
	III	6	3	6	8	10	33
	IV	6	3	3	11	9	32
Укупно		27	11	13	37	42	130

У табели 7 можемо видјети одговоре студената на питање које се односило на то да ли група остварује успјех с обзиром на способност појединачца у групи.

Табела 7. Резултати шестог питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

		Присуство часу групног рада				Укупно
		НЕ	Дјелимично не	Нити да нити не	ДА	
Година студија	I	23	0	0	12	35
	II	19	0	2	9	30
	III	22	2	0	9	33
	IV	20	0	0	12	32
Укупно		84	2	2	42	130

Подаци у доле наведеној табели представљају резултате седмог питања атрибуционе скале. Студенти су требали да изразе мишљење о томе да ли је групни рад важан за савремену универзитетску наставу.

Табела 8. Резултати седмог питања атрибуционе скале процјене за евалуацију групног рада према години студија

	Прва група (фронтални облик наставе)	Друга група (настава извођена групним приступом)	Однос у %
	Просјечна оцјена	Просјечна оцјена	
Граматика	7,8	8,36	7,26
Вокабулар	7,53	8,43	11,95

Као што можемо видјети, од укупног броја анкетираних студената, чак 81 студент сматра је групни рад важан за савремену универзитетску наставу, док 11 студената не види важност таквог облика рада.

## Закључак

У овом раду указује се на важност коришћења групног облика рада на часовима енглеског језика и његовог утицаја на мотивацију студената и на усвајање вокабулара и граматике. Групни рад на часовима енглеског језика, у поређењу са традиционалним приступом настави, настоји да створи прилику за комуникацију. То значи да се овим приступом студенти не уче само граматичким правилима и вокабулару, него и томе како да искористе научено у пракси. Ефекти групног рада зависе од квалитета климе у учионици којом треба створити позитивну сарадњу. Студенте треба охрабрити да активно учествују у раду у групи јер тако могу напредовати и слабији и најспособнији чланови групе. Рад у групама може научити студенте разним вјештинама, као што је вјештина преговарања, залагање за интерес групе или одустајање од властитих интереса у корист групе. Ипак, улога наставника је пресудна јер он мотивише студенте и организује наставни процес.

Спроведена анкета је такође показала да студентима треба омогућити активније учешће у часовима енглеског језика и да би се групни облик рада требао чешће примјењивати. Сматрамо да је негативно што су само четрдесет и два студента, од укупно 130 анкетираних, у току цјелокупног образовања присуствовала наставном часу енглеског језика на коме се изводио групни облик рада.

Можемо закључити да је највећа слабост традиционалне наставе та што је „преношење“ знања у завршном облику требало да се отклони да би се ученицима омогућило да се образују властитим трудом. Потребно је обучити многе наставнике енглеског језика да користе методе групне интеракције.

## Литература

- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner, Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Dörnyei, Z. (2006). *Creating motivating classroom environment*. The University of Nottingham, UK, Dostupno na <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-dornyei-ihelt.pdf> [11. 01. 2013].
- Exley, K. & Dennick, R. (2004). *Small group teaching*. London: Routledge.
- Vilotijević, N. (2007). *Saradnička (kooperativna) nastava. Obrazovna tehnologija*, 1, 44–63.
- Harmer, J. (2008). *English Language Teaching*. London: Longman.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Lotan, R. A. (2004). Stepping into groupwork.. In Cohen, G. E., Brody, C. M. and Shevin, M. S., *Teaching cooperative learning*. Albany: State University of New York Press, 167–182.
- McGill, I. & Beaty, L. (1998). *Action learning, A guide for professional, management and educational development*. London: Kogan Page Limited.
- Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Suzić, N. i saradnici (2001). *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TTcentar.
- Suzić, N. (2002). Efikasnost interaktivnog učenja u nastavi: eksperimentalna provjera. *Obrazovna tehnologija*, 2, 13–45.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TTcentar.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Dublin: Authentik, 90–102.

Mihaela Gojković

## ON ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION THROUGH GROUP WORK AND ITS EFFECTS ON INTERACTIVE UNIVERSITY TEACHING

*Summary:* Learning English through group work is not sufficiently represented at the universities in the Republic of Srpska. In traditional English language teaching, teachers practice frontal teaching, which often leads to the lack of practical use of speech by students, lack of contact between the students and teachers, and the lack of students' motivation. The classes where the students learn by working on group projects should motivate them and present a challenge for every teacher and modern university. The first part of the paper presents the theoretical part about the importance and benefits of the group work in the teaching of English, it is about the classroom organization, and about the importance of motivation in foreign language acquisition. The second part of the paper presents the results of attribution assessment scale for evaluating group work carried out during the summer semester 2011/2012 on a sample of 130 students, and the results of comparison of the effectiveness in teaching English using frontal teaching method versus teaching through group work.

*Key words:* group work, frontal English language teaching, motivation, classroom organization