

TM	Г. XXXV	Бр. 3	Стр. 859-873	Ниш	јул - септембар	2011.
----	---------	-------	--------------	-----	-----------------	-------

UDK 371.3::811'243]:004

Прегледни чланак

Примљено: 12. 5. 2011.

Марина Ђукић Mirzayantz

Универзитет Сингидунум у Београду

Факултет за туристички и

хотелијерски менаџмент

Београд

## УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА ПОМОЋУ РАЧУНАРА У ПРАКСИ

### Резиме

Стручњаци из области примењене лингвистике већ четири деценије посвећују велику пажњу примени рачунара у настави страног језика. У раду су презентовани различити начини употребе рачунара у савладавању језичких вештина и лингвистичке компетенције. Циљ рада је да да пресек опција које су на располагању наставницима језика који тренутно користе или планирају да користе нове технологије у настави.

**Кључне речи:** учење језика помоћу рачунара, језичке вештине, лингвистичка компетенција

### УВОД

У савременој литератури која истражује примену рачунара у настави страних језика, реч пракса је уобичајена и често се користи као свеобухватни термин за радове који описују конкретну употребу рачунара у настави. Многи аутори овај термин користе у насловима или поднасловима својих радова и књига: *Истраживање, пракса и критичка питања* (Egbert and Hanson-Smith 1999), *Концепти и пракса* (Warschauer and Kern 2000), *Пут до најбоље праксе* (Felix 2003). Нема сумње да пракса представља важну димензију учења језика помоћу рачунара. Међутим, обрадити све аспекте примене рачунара у настави језика представља тежак задатак, јер

---

djukicmarina@hotmail.com

„пракса по својој природи зависи од индивидуалног окружења у коме се процес учења језика одвија, алата који су доступни практичарима наставе језика подржане рачунаром и стручности наставника и ученика (Levy and Stockwell 2006, 178).”

Ливај и Стоквел (2006, 178-179) предлажу да се учење језика помоћу рачунара сагледа кроз језичке вештине и лингвистичку компетенцију. Они наводе три главна разлога за усвајање таквог приступа:

1. Апликативни програми за учење језика су најчешће анализирани са аспекта језичких вештина и лингвистичке компетенције. Бројне књиге и часописи баве се темама као што су чет и синтакса, мултимедија и вокабулар, рачунар и писање. Ове теме сугеришу да постоји општа тенденција да се технологија доведе у везу са развијањем одређене језичке вештине или лингвистичке компетенције.

2. Треба имати на уму да технологија није подједнако успешна у свим језичким вештинама, као и да су неки аспекти језика приступачнији за примену технологије у односу на друге. На пример, одувек се сматрало да је рачунар врло користан за учење граматике и вокабулара, за развијање вештине читања и писања, али зато мање погодан за унапређивање вештине слушања и говора. Међутим, данас су доступне такве технологије путем којих се могу развијати и ове језичке вештине. На пример, богатији спектар вежби слушања појавио се у тренутку када је било могуће поставити дигитализоване материјале на интернет. Са развојем хардвера и софтвера, аутоматско препознавање говора је врло брзо нашло своју примену и у настави страних језика. Према томе, неопходно је стално изнова анализирати могућности различитих технологија.

3. Иако је у комуникативно конципираној настави страног језика доминантан интегрални приступ језичким вештинама, то није увек и најбољи приступ. Понекад је боље усредсредити се на један језички аспект, нарочито ако ученик има потешкоћа са одређеном језичком облашћу или, пак, жели да унапреди одређене вештине. Одређене технологије, које се користе уз релеванте материјале за учење језика, могу се развити како би задовољиле потребе ученика.

У односу на ранији приступ учењу језика који се заснивао на форми, наставници последњих година, свакако, више инсистирају на активном владању језика, користећи при том разноврсне аутентичне језичке задатке. Ливај и Стоквел у својој књизи *Димензије примене рачунара у настави језика* (2006) указују на бројна емпиријска истраживања која потврђују да се помоћу рачунара могу успешно развијати језичке вештине и лингвистичка компетенција. У наредним деловима рада биће изнети најважнији примери које су ова два аутора обрадили.

### РАЗУМЕВАЊЕ ГОВОРА

Стручњаци који своју пажњу посвећују питањима избора технологије која се користи у настави страних језика, углавном су сагласни да је у процесу подучавања било које језичке вештине основна намена савремене рачунарске технологије да пружи нешто што није могуће остварити традиционалним наставним училима. Наиме, материјали који се користе за развијање способности разумевања говора треба да буду више од аудио касете или компакт диска; они треба да искористе потенцијал рачунара на најбољи могући начин у циљу унапређења учења.

Студија Линде Џонс (Jones 2003), спроведена 2003. године на Универзитету Арканзас, пружа добар пример за наведено. У експерименталном истраживању учествовао је 171 студент почетног нивоа учења француског језика. Ауторка је желела да провери две хипотезе, и то прву, која претпоставља да ће студенти који имају приступ визуелним и вербалним напоменама или објашњењима запамтити више тврдњи из аудио текста у односу на студенте који, радећи исти задатак, имају на располагању само једну врсту напомене (визуелну или вербалну) или немају никакву напомену, и другу, која истражује услове под којима студенти најбоље усвајају вокабулар.

Ово истраживање текло је на следећи начин: студенти су имали задатак да слушају један историјски извештај на француском језику у трајању од два и по минута, презентован од стране рачунарског програма. Груписани у четири групе, испитаници су пре и после слушања радили тест за проверу вокабулара. Свака група је слушала текст под различитим условима:

1. без напомена за кључне речи из текста (контролна група);
2. само са визуелним напоменама у виду слика којима су студенти могли да приступе помоћу икона;
3. само са вербалним напоменама у виду превода којима су студенти такође могли да приступе помоћу икона;
4. са визуелним и вербалним напоменама (обе иконе су биле доступне).

Желећи да тестира колико су студенти запамтили пређени вокабулар, Џонсова је испитаницима после три недеље, без претходне најаве, дала задатак да допуне текст речима које недостају. Након тога, двадесет студената је изабрано за интервју.

Студија је потврдила обе хипотезе и показала да су студенти постигли бољи успех уколико је постојао већи избор напомена различитог типа. Са тим се слажу и интервјуисани студенти. Наиме, испитаници којима је било доступно више напомена имали су боље мишљење о вежби у односу на оне који су имали мање опција, док су испитаници који су слушали текст без напомена најниже оценили активност. Добијени резултати из ове студије поклапају се са ставовима

вима других истраживача да успех у разумевању говора помоћу рачунара зависи од тога како је задатак осмишљен, тј. од дидактичког умећа наставника да удовољи индивидуалним разликама ученика, укључујући префериране стилове учења (Levy and Stockwell 2006, 180). Студија Линде Џонс иде у прилог примени ауторских програма који омогућавају наставнику да вежбања обогати разноврсним објашњењима.

Развој аудио и видео конференције такође је омогућио комуникативније типове задатака за разумевање говора. Путем ових технологија, курсеви учења на даљину омогућавају аутентичну интеракцију између учесника, чак и када су географски раздвојени. Иако технологије имају своја ограничења, оне су показале велики потенцијал за слушање аутентичних материјала у учионици.

### *УСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ*

Усмено изражавање је вештина за коју се често каже да је тешка за усвајање путем рачунара. Неколико студија из области примене рачунара у настави језика анализирале су неке аспекте говора као што су изговор, интонација и контрасти самогласника. Међутим, студије које се фокусирају на сам говор као вештину нису много заступљене у литератури.

Када се ради о увежбавању усменог изражавања помоћу рачунара, Ливај и Стоквел (2006, 181) разликују три типа задатака:

1. задаци који од ученика захтевају да говоре;
2. задаци који, фокусирајући се на друге вештине, само делимично доприносе развијању способности говора;
3. задаци који захтевају од рачунара да препозна и реагује на орални аутпут.

Први тип задатака се спроводи употребом интерактивних алата, као што су видео или аудио конференције помоћу којих ученици ступају у разговор са наставницима, другим ученицима или изворним говорницима. И поред значајних предности, аудио и видео конференције се суочавају са сопственим мањкавостима. Ана Стивенс (Anne Stevens) и Су Хјуер (Sue Hewer), ауторке бројних радова из области примене рачунара у настави језика, у једном свом истраживању дошле су до сазнања да синхрона природа конференције представља озбиљан проблем за наставнике (Levy and Stockwell 2006, 181). Наиме, они се суочавају са тешким одлукама у погледу најбољег начина исправљања грешака. У аудио конференцијама са више учесника, често се дешава да се ученици збуне јер нису сигурни да ли су они на реду да говоре, а многи се „скривају” иза анонимних интеракција. Дакле, говор у конференцијама наилази на многе препреке које нису присутне у комуникацији лицем у лице.

Други тип задатака је супротан првом у томе што интеракције настају посредством алата заснованих на тексту и не захтевају да ученици физички разговарају једни са другима. Пејн и Витни (Paune and Whitney, 2002) својим истраживањем потврђују да невербални облици комуникације путем рачунара такође имају потенцијал за унапређивање усменог изражавања. Истраживачи су упоређивали развој усменог изражавања код ученика који су похађали часове у оквиру којих је примењивана синхрона комуникација путем рачунара и којима је предавано на класичан начин. Испитаници су били ученици шпанског језика од којих се тражило да пола часа комуницирају међусобно и са ментором, путем синхроног чета, што значи да је такав вид комуникације представљао значајан део укупног времена које је потрошено на предавање шпанског језика. Резултати студије су показали да су ученици који су били укључени у синхроне интеракције значајно побољшали свој говор, што је и тестирано интервјуом *ACTEL OPI* (енг. *Oral Proficiency Interview*). С друге стране, студија Сузана Ебрамс (Zsuzsanna Abrams) није дала убедљиве резултате (Levy and Stockwell 2006, 182). Наиме, ученици немачког језика који су били укључени у синхрону или асинхрону комуникацију нису показали било какво значајно побољшање у лексици или синтакси у поређењу са ученицима којима је предавано на класичан начин.

Трећи тип задатака захтева од рачунара да препозна и реагује на орални аутпут ученика. Програми *Виртуелни разговори* (енг. *Virtual conversations*) софтверске компаније *Interactive Drama Inc* комбинују дигитални видео и технологију препознавања говора како би корисници програма могли да ступе у разговор са виртуелним особама, користећи при том микрофон који је прикључен за рачунар. Ливај и Стоквел (2006, 182) наводе пример *Виртуелних разговора* намењених за учење арапског језика. Корисник се упознаје са различитим проблемима виртуелних особа, који се једино могу решити закључивањем на основу добијених информација. Свака симулација садржи видео инструктора који помаже кориснику да изговори и разуме питања и фразе неопходне за вођење интервјуа. Тридесет шест ученика арапског језика учествовало је у експериментима у којима је вршена процена тих програма. Њихове реакције су биле веома позитивне. Скоро су сви изјављивали да су имали утисак да разговарају са реалним особама и да су им програми помогли да у кратком временском периоду побољшају усмено изражавање, као и разумевање говора и писаног текста.

Међутим, Ливај и Стоквел сматрају да су *Виртуелни разговори* веома слични класичним вежбама изговора јер интеракције нису отвореног типа. Оне су засноване на томе да ученици могу да постављају само она питања које је дизајнер програма предвидео. Уко-

лико ученик неуспешно изговори питање или фразу која му се појављује на екрану, рачунар даје одговарајући изговор. Зато се, на основу свега наведеног, може се закључити да још увек није пронађено право решење које би омогућило да интеракције између рачунара и ученика постану потпуно отворене.

### РАЗУМЕВАЊЕ ПИСАНОГ ТЕКСТА

Читање путем рачунара има многобројне предности. У литератури се најчешће наводе следеће:

- непосредан приступ разноврсним аутентичним материјалима (нпр. електронским библиотекама, чланцима у новинама и часописима, радио преносима, кратким видео снимцима, итд.);
- могућност постављања линкова путем којих читалац има приступ лексичким и граматичким објашњењима;
- комбиновање мултимедије и текста;
- могућност контроле брзине читања.

Показало се да је интернет богат извор материјала за читање који, ако се ваљано користе, могу да

„мотивишу ученике и допринесу лингвистичком развоју и разумевању култура (Levy and Stockwell 2006, 183).”

Постоји, међутим, изванредан број важних питања покренутих по питању употребе интернета, као што је тешкоћа проналажења одговарајућег материјала услед огромне количине доступних информација.

„Доминантна текстуална форма на интернету јесте хипертекст (Дурбаба 2006, 17).” Теодор Нелсон, творац термина хипертекст, дефинише ову нову текстуалну врсту као

„скуп писаног или сликовног материјала повезаног на начин тако комплексан да не може бити приказан на папиру на одговарајући начин (Андријевић 2007, 38).”

За разлику од штампаног текста, хипертекст омогућава више-струке путање између сегмената текстова, који се данас често називају лексијама. Са својом мрежом повезаних лексија и алтернативних путања (за разлику од једносмерног окретања страница штампаних медија), хипертекст

„потенцира аутономију дајући слободу ученику да креира сопствени курикулум и омогућава нелинеарни приступ учењу, на основу асоцијација идеја” (Андријевић 2007, 41).

Сваки хипертекст може се обогатити визуелним и звучним информацијама, а као резултат добија се мултимедијални хипертекст или хипермедија. Данас се ретко могу наћи чисти хипертекстови сас-

тављени само од текстуалних јединица, тако да термин хипертекст у пракси означава, како хипертекст у строгом смислу, тако и мултимедијални хипертекст, тј. хипермедију.

Хипертекст је врло погодан за вежбање вештине читања јер су у току читања ученицима доступне хипертекстуалне глосе које пружају објашења за речи или фразе које су у тексту истакнуте посебном бојом. Хипертекстуалне глосе могу бити: аудио-речи извучене из контекста, дијалози, цели текстови, табеле, графикони, шеме, статичне и анимиране слике, аудио и видео записи. Утврђивање значаја хипертекстуалних глоси у процесу разумевања читањем био је циљ експерименталног истраживања које је Маја Андријевић (2007) спровела на Филолошком факултету Универзитета у Београду. У истраживању је укупно учествовало 52 студента прве, треће и четврте године Катедре за иберијске студије. Контролна група добила је текстове на папиру, без икаквих објашења непознатих речи, али са могућношћу коришћења једнојезичних и двојезичних речника. Експериментална група добила је истоветне текстове који су били поткрепљени разноврсним објашењима у виду хипертекстуалних глоса. Студенти експерименталне групе приступали су текстовима преко веб сајта који је за ту прилику израђен. Обе групе су имале задатак да прочитају текстове и након тога ураде вежбања везана за текст који су прочитали. Сваки текст носио је одређен број бодова. Анализа добијених резултата показала је да су студенти експерименталне групе имали више бодова у односу на контролну групу, да су давали садржински потпуније одговоре и брже извршавали своје задатке.

Способност разумевања писаног текста може се усавршавати помоћу рачунара и путем асинхроних облика комуникације. Иако су аутентичне интеракције веома корисне за ученике, један од недостатака који су стручњаци из ове области приметили јесте да интеракције путем електронске поште имају тенденцију да постану размена монолога међу учесницима, јер ученици састављају своје поруке без пажљивог читања порука добијених од стране својих партнера. Једно од могућих решења је да се од ученика захтева да конкретно одговоре на садржај електронског писма.

### *ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ*

Писмено изражавање у настави језика подржаној рачунаром може се остварити на више начина. По мишљењу Пенингтонове (Pennington 2004, 71), најједноставнији начин био би уз помоћ програма за обраду текста, у којима ученици имају приступ палети „напредних алата за писање у окружењу које олакшава рађање идеја и састављање текста, било у виду концепта или готовог примерка”.

Програми за обраду текста, као што је *Word*, омогућавају брзо и лако исправљање, обликовање, претраживање, умножавање, уношење и организовање података из различитих медија у таблице, и још много тога. Програми за обраду текста још увек представљају најбоље помоћно средство за писање текстова.

Други начин којим се писмено изражавање може подстаћи је сте помоћу неког облика комуникације путем рачунара. Уопштено говорећи, сматра се да је асинхрона комуникација боља за развој способности писменог изражавања због чињенице да „тако генерисан језик има више сличности са писаним језиком него онај који је генерисан путем синхроних видова комуникације као што је чет” (Levy and Stockwell 2006, 184) јер у синхроним чету се често користе скраћенице и недовршене реченице, што представља мање погодан начин да се побољша правилна употреба језичких структура. Истраживања су показала да је чет веома користан за развијање и утврђивање лексичког знања ученика због ограниченог времена које ученику даје за размишљање између пријема поруке и одговора на исту, док је електронска преписка погоднија за утврђивање синтаксе. Дакле, уколико наставник жели да његови ученици побољшају писање са граматичког аспекта, у том случају чет није најбољи избор. Зато је веома важно да наставник размотри одлике сваке технологије и могућност да се она употреби у постизању педагошких циљева наставног програма.

Постоји све више доказа да асинхрона комуникација путем рачунара позитивно утиче на развој писања код ученика. Ливај и Стоквел (2006, 184) наводе три врло важне студије које су се бавиле тим питањем. Студија коју су спровели Дејвис (Davis) и Тид (Thiede) показала је да су ученици енглеског језика који су један семестар учествовали у асинхроним дискусијама са изворним говорницима демонстрирали стилске варијације. Фотос (Fotos) је у свом истраживању дошао до закључка да су ученици који су размењивали електронска писма са својим туторима усавршили своја језичка знања, што је и проверено тестом *TOEFL*. Ли (Li) је уочио да су ученици укључени у аутентичну интеракцију путем електронске поште углавном састављали текстове који су били синтаксички и лексички сложенији.

Све је већи број школа код нас које ступају у контакт са школама из Немачке и Аустрије у циљу заједничког рада на неком пројекту, као што су заједничке изложбе, виртуелне конференције ученика, заједнички часописи или електронска преписка. Ево и једног примера таквог заједничког рада: ученици III разреда гимназије Борислав Петров-Браца из Вршца дописивали су се током фебруара 1998. године са гимназијалцима из аустријског града Бадена. Иницијатор пројекта, Вирцинија Паску (1998, 5) која је у поменутој вршачкој гимназији предавала немачки језик, уочила је да су ученици



знатно побољшали језичку компетенцију и да су проширили своја знања о начину живота својих вршњака у Аустрији. Ученици су били изузетно мотивисани за овакав начин рада, што се може видети и у њиховим коментарима:

„Били смо веома срећни када смо чули да ћемо размењивати писма путем интернета. Месец дана смо се дописивали са ученицима из Аустрије. То нам је помогло да их боље упознамо. Стекли смо утисак да су Аустријанци веома срдачни и да је земља врло лепа. Када је требало да добијемо одговор, били смо увек узбуђени. Понекад смо били и разочарани јер су писма била превише кратка. Најинтересантније је било када су нам писали о свом школском систему (благо њима!). Надамо се да ће и други ученици из наше земље добити прилику коју смо ми имали”.

Значајно је напоменути још и пројекат *Две супротне стране света – две државе – два града* који су сповели професори и ученици из Зрењанинске и *Voss* гимназије из истоименог норвешког града<sup>1</sup>. Циљеви пројекта били су: упознати другу земљу, људе, културу, обичаје и навике; разбити предрасуде; развијати толеранцију код младих људи; применити у пракси научени страни језик; представити себе и своју земљу. Сарадња је почела 2001. године у оквиру наставе немачког језика, захваљујући иницијативи професора Алфа Јансена, Елизабет Азе и Зузане Попов. У том периоду, ученици су на немачком језику писали писма са темама: Ја се представљам, Мој радни дан и Моје навике у јелу. Наредне школске године, ученици су снимили десетоминутне видео филмове о својим школама, којима су представљени најважнији сегменти структуре образовног система и школског живота. Школске 2003/2004. године, дописивање је настављено путем интернета, а теме су биле мој град, моја школа, историја, култура, свакодневница, да би већ наредне године биле планиране узајамне посете. Пројекат је, према мишљењу Зузане Попов, испунио задате циљеве. Ученици су били изузетно мотивисани и то је дало конкретне и видљиве резултате. Сви су се трудили да што боље и више напишу о себи, својој школи и својој земљи, па је општи утисак да су ученици видно напредавали у познавању немачког језика.

### ГРАМАТИКА

Као што у настави језичких вештина постоје различити приступи, тако постоје и различити приступи у настави граматике. Граматика и вокабулар се често проучавају заједно. Иако постоји неколико студија које се фокусирају само на граматiku или вокабулар,

<sup>1</sup> Податке о наведеном пројекту ауторка је путем електронске преписке добила од Сузане Попов, професорке немачког језика у Зрењанинској гимназији и координаторке пројекта.

потпуно раздвајање ове две језичке области често је тешко извести. Настава граматике подржана рачунаром може бити (Levy and Stockwell 2006, 185–87):

1. у виду туторских граматичких вежби;
2. усмерена ка ученику;
3. комуникативна.

Туторске граматичке вежбе најчешће се доводе у везу са „традиционалним” електронским вежбама и у почетку су сматране за једну од најбољих примена рачунара у настави језика. Граматичке активности засноване на дрилу биле су последњих година на мети критике и многи наставници су се определили за комуникативнији тип активности. Упркос општем тренду да се граматичке инструкције засноване на дрилу више не примењују, можда је интересантно истаћи да многи стручњаци који су релативно скоро почели да се баве употребом рачунара у настави језика сматрају да је овај тип активности суштина онога што учење језика помоћу рачунара представља. Активности засноване на дрилу још увек имају своје место у наставном програму и мишљење ауторке овог рада је да су уско везане за личност ученика и начин учења језика. Старији ученици, ученици са нижим степеном усвојеног знања, као и ученици који од наставника очекују да објасни све појаве везане за језик, имају потребу за овом врстом вежбања.

Позивајући се на истраживање Деборе Хили (Deborah Healey), Ливај и Стоквел константују да постоје ученици који више воле да науче правила пре него што нове језичке структуре употребе у комуникативној ситуацији, а многи ученици могу да стекну осећај сигурности извршавајући активности у којима су тражени одговори јасно дефинисани, за разлику од чина комуникације кога карактерише могућност да постоји не само један тачан одговор већ више њих. Граматичке вежбе које последњих година за потребе наставе састављају наставници, користећи ауторске програме као што је *Hot Potatoes*, представљају значајну компоненту у учењу страног језика, иако постоје и друге активности, чији су комуникативни аспекти на вишем ступњу од поменутих ауторских програма. Граматичке активности засноване на дрилу су углавном у облику традиционалних типова задатака, као што су *cloze* тестови или питања са вишечланим избором, али свакако нису ограничене само на њих. За разлику од наведених, постоји извештан број туторских граматичких активности које нису засноване на механичком увежбавању. Оне подразумевају свесно размишљање не само о форми већ и о значењу и употреби.

Настава граматике усмерена ка ученику ставља већи нагласак на то да ученици сами доносе закључке о граматичким правилима језика који уче. Један од могућих начина да се то постигне јесте употребом софтвера за израду конкорданције (енг. *concordance software*), тј.

листе реченица у којима се тражена реч или фраза појављује у различитим контекстима (Grüner and Hassert 2000, 44). Ради се, дакле, о програмима који, повезани са одабраним корпусом текстова, претражују одређене речи или комбинације речи. Примери за такву врсту софтвера су *MicroConcord*, *MonoConc*, *Wordsmith*, *Simple Concordance Program*.

Програми за израду конкорданције често се користе у задацима за учење вокабулара. У таквим задацима ученици самостално упоређују контексте у којима се јављају тражена реч или израз, да би потом сами формулисали правила. Програми за израду конкорданције могу бити монолингвални и билингвални. Код монолингвалних, ученик истражује језичку грађу искључиво циљног језика. Код билингвалних или паралелних, ученик може истовремено да види примере на матерњем и циљном језику и извлачи закључке засноване на тим упоредним информацијама.

У комуникативној настави граматике, ученици су изложени „неограниченом” језичком инпуту путем аутентичне комуникације са изворним говорником или другим ученицима. Избор одговарајућег облика комуникације путем рачунара није лак задатак. Као што је напоменуто, сматра се да су асинхрони облици комуникације путем рачунара погоднији за учење граматике. Добро осмишљени задаци засновани на употреби електронске поште могу у великој мери допринети лакшем савладавању граматике јер ученици имају времена да „дотерају” поруке пре него што их пошаљу, користећи речнике или друге изворе. Студије Стоквелове (Stockwell) и Харингтона (Harrington) су доказале да су ученици за релативно кратко време показали значајна побољшања у синтаксичкој комплексности док су били укључени у интеракције са изворним говорницима путем електронске поште (Levy and Stockwell 2006, 186). Анализа интеракција овог типа показала је да су ученици или сами уочавали и исправљали грешке или су их исправљали њихови партнери, изворни говорници.

### ВОКАБУЛАР

У савременој стручној литератури могу се уочити два приступа усвајању вокабулара путем рачунара. Први приступ види вокабулар као вештину коју треба подучавати експлицитно. На овом приступу засновани су следећи програми (Levy and Stockwell 2006, 187-188):

1. комплетни мултимедијални пакети,
2. програми који се састоје од писаних текстова са електронским глосама,
3. програми који су намењени учењу вокабулара.

Од наведених програма, комплетни мултимедијални пакети су можда најраспрострањенији. У прилог томе говори и чињеница да у

сваком познатијем стручном часопису постоји рубрика посвећена евалуацији софтвера у којој се често наводе примери из програма тог типа. Већина тих софтверских пакета, који се међусобно разликују у приступу, садржи и компоненту за учење вокабулара.

Други наведени тип програма обухвата писане текстове са електронским глосама или коментарима којима ученици могу да приступе у процесу читања. Електронске глосе се најчешће уносе у текст путем хиперлинкова. Лафер (Laufer) и Хил (Hill) истраживали су утицај електронских глоса на усвајање вокабулара (Levy and Stockwell 2006, 188). Они су кључне речи повезивали са дефиницијом на циљном језику, као и преводима и аудио записима са изговором. Иако је постојала значајна индивидуална разлика, резултати истраживања су показали да је употреба електронских глоса допринела бољем памћењу обележених речи. Хиперлинкови су омогућили да речи ученицима буду упадљивије, а самим тим и лакше за усвајање. Поред дефиниција, превода и звучних коментара, у текст се такође могу уносити и слике и видео записи.

Најбољи пример за трећи тип програма представља студија у којој су групе речи презентоване ученицима у четири фазе: фаза дедукције, у којој се од ученика захтевало да из контекста одгонетну значење речи; фаза употребе, у којој су ученици кроз вежбања утврдили знање о значењу речи; фаза давања примера, у којој су речи презентоване у аутентичном контексту; и фаза проналажења, у којој су ученици имали задатак да путем тастатуре унесу тачну реч у задату реченицу.

За разлику од првог, други приступ види вокабулар као

„нешто што се стиче периферно док ученик ради на неком аутентичном задатаку, као што је читање интернет страница или, пак, путем неког облика комуникације помоћу рачунара (Levy and Stockwell 2006, 188).”

Код првог приступа, примарни циљ наставника је да ученици усвоје вокабулар, а код другог да ученици остваре смислену комуникацију са саговорником. Постоје докази да комуницирање са изворним говорницима путем рачунара има потенцијал да доведе до лексичког развоја. Ливај и Стоквел наводе примере у којима је изворни говорник експлицитно исправљао или објашњавао лексичку грађу своме партнеру.

### *ИЗГОВОР*

Прихватањем комуникативног приступа учењу језика, на сам изговор се мање обраћа пажња. Данас постоји повећана свест о значају изговора у усвајању језика. Упркос чињеници да су многи наставници језика свесни важности учења изговора, пракса показује супротно. Један од могућих разлога је и тај да се наставници превии-

ше усредсређују на то да ученици стекну комуникативну компетенцију, занемарујући при том изговор. Због обимности наставног програма, као и због броја ученика већег у односу на идеалан, често немају довољно времена и могућности да у току часа посвете пажњу изговору. Неки сматрају да ће дужина процеса учења временом продукovati и бољи изговор.

Учење изговора помоћу рачунара умањује оптерећење наставника јер је ученицима, који уче различитом брзином, дата слобода да им се тражени гласови понове онолико пута колико је потребно. Постоји све већи број истраживаја о вежбању изговора помоћу рачунара међу којима се издвајају два главна приступа. Први је једносмеран: упутства за изговор су дата у виду графичких приказа, илустрација, фотографија или мултимедије. Ова врста наставе изговора била је доминантна у првим фазама примене рачунара у настави језика. Међутим, временом је замењена потпуно другим обликом наставе у којој виртуелни учитељ „слуша” изговор ученика и на основу тога даје повратне информације. Други приступ је, дакле, двосмеран.

Одличан пример софтверског пакета који ученику пружа детаљне повратне информације дали су Ливај и Стоквел (2006, 189), позивајући се на радове јапанских аутора. Софтверски пакет који су јапански истраживачи примењивали идентификује потешкоће на које ученици наилазе при усвајању изговора, посебно тражећи десет области за које се предвиђа да ће бити проблематичне за јапанске ученике. По идентификовању области у којима ученици греше, софтвер аутоматски даје повратне информације и адекватна вежбања.

Упркос повећаној техничкој софистицираности софтвера који пружају повратне информације о изговору, поставља се питање који је тип повратне информације ефикаснији. Јапански стручњаци су код малезијских ученика који уче јапански језик упоређивали како анимирани графички прикази утичу на развој изговора у односу на директне визуелне повратне информације. Систем графичких приказа користио је симболе за приказивање дугих гласова, гласова са дво-струким сугласницима, аспирације и звучности гласова које треба изговорити. На тај начин су истицане одлике речи које ученици треба да увежбају. Систем визуелних повратних информација давао је графичке приказе гласова које су ученици снимили заједно са графичким приказима модела, како би ученици могли да уоче мањкавости у свом изговору. И поред тога што резултати не потврђују супериорност једног у односу на други метод, оба су допринела побољшању развоја изговора ученика. Јапански истраживачи су уочили да стил учења може бити важан фактор. Наиме, анимирани графички прикази помажу ученицима да изграде визуелне слике, док директне визуелне повратне информације пружају индивидуалне информације о висини гласа, трајању и распону фреквенција.

### ЗАКЉУЧАК

Примена рачунара у настави страних језика је комплексна и укључује велики избор различитих технологија, материјала и извора. Ни најсофистициранији пакети за учење језика неће помоћи ученику да брже и без муке научи страни језик. Успешна примена нових технологија у настави страног језика почива на доброј процени њихових предности и недостатака, односно, оцени у којој мери одређена технологија доприноси развоју језичких вештина и лингвистичке компетенције. Циљ рада је да дâ пресек опција које су на располагању наставницима страног језика који тренутно користе или планирају да користе нове технологије у настави. Закључак је да не постоји један универзални тип учења језика помоћу рачунара који би се применио у настави свих језичких вештина; распон способности и знања које ученици треба да усвоје једноставно је огроман. Исто тако, постоји богат избор различитих технологија и материјала који се могу применити на одређену језичку вештину или област, уколико наставник одлучи да је то место на које треба ставити акценат. Важно је истаћи да се могућности које пружа свака од расположивих технолошких опција могу једино сагледати у дужем временском периоду.

### ЛИТЕРАТУРА

- Андријевић, Маја. 2007. *Улога хипертекста у разумевању читања: провера хипотезе о значају опажања у усвајању језичког материјала у Л2*, необјављени магистарски рад. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Дурбаба, Оливера. 2006. Реафирмација аутентичног текста као новог (старог?) базичног елемента у настави страних језика. У *Иновације у настави страних језика*, приредили А. Вујовић, И. Радовановић и Б. Требјешанин, 16–26. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Egbert, Joy and Elisabeth Hanson-Smith, eds. 1999. *CALL environments: Research, practice and critical issues*. Alexandria, VA: TESOL.
- Felix, Uschi. 2003. *Language learning online: Towards best practice*. The Netherlands: Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Grüner, Margit und Timm Hassert. 2000. *Computer im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 14, Berlin/München: Langenscheidt.
- Jones, C. Linda. 2003. Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO Journal* 21 (1): 41–65.
- Levy, Mike and Glenn Stockwell. 2006. *CALL Dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Pasku, Virdžinija. 1998. Internet-klassenpartnerschaften. In *Litfass, zeitschrift des serbischen deutschlehrerverbandes*, 4-5. Belgrad: Der serbische deutschlehrerverband in zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut.

- Payne, J. Scott and Paul J. Whitney. 2002. Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal* 20 (1): 7–32.
- Pennington, Martha. 2004. Electronic media in second language writing: An overview of tools and research findings. In *New perspectives on CALL for second language classrooms*, edited by S. Fotos and C.M. Browne. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Warschauer, Mark and Richard Kern, eds. 2000. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University press.

Marina Đukić Mirzayantz, Beograd

## **THE PRACTICE OF COMPUTER – ASSISTED LANGUAGE LEARNING**

### **Summary**

Over the past 40 years specialists in applied linguistics have focused on computer-assisted language learning (CALL). This paper presents the variety of ways in which the computer has been applied to teaching different language skills and linguistic competence. The aim of this paper is to provide a cross-section of the options that are open to language teachers who are currently using, or planning to use technology in their language teaching.

**Key Words:** CALL, language skills, linguistic competence.