

Sanja Čurković Kalebić  
Filozofski fakultet, Zadar

## O PRIRODI POVRATNE OBAVIJESTI U DISKURSU NASTAVNIKA ENGLESKOG JEZIKA

Izvorni znanstveni članak. Primljen 16. 6. 1998.  
UDK 371.321.5:007:800.73:802.0

(*nastava engleskog jezika; razredni govor; povratna obavijest*)

U radu se nastoji opisati priroda povratne obavijesti u govoru nastavnika. Na temelju podataka dobivenih interakcijskom analizom razrednoga govora u nastavi engleskog jezika osvjetljava se zastupljenost povratne obavijesti u govoru nastavnika, njezine vrste i tehnike kojima se one ostvaruju. Posebno se analizira uporaba uočenih aspekata te govorne funkcije s obzirom na komunikacijsku aktivnost koja se provodi.

Ustanovljeno je da gotovo polovica nastavnikovih iskaza ima funkciju davanja povratne obavijesti. Također smo otkrili da se u našem korpusu promatrane vrste povratne obavijesti ostvaruju većim brojem tehnika i strategija od kojih je velik broj svojstven samo didaktičkoj govornoj situaciji. Rezultati analize upućuju nas i na zaključak da izbor tehnika kojima nastavnik obavještava učenika o uspješnosti njegove komunikacije ovisi i o vrsti komunikacijske aktivnosti koja je u tijeku.

### 1. Uvod

Interakcijska je analiza, prema jednoj od definicija, sustav za praćenje i kodiranje verbalnih razmjena između nastavnika i učenika (Flanders, 1970). Posljednjih tridesetak godina interakcijska analiza zauzima važno mjesto u istraživanju procesa učenja stranog jezika. Razlog "promatranja" jezika u razredu jest u otkrivanju prirode podučavanja i učenja.

Smatra se da je tradicija interakcijske analize započela krajem šezdesetih godina pojavom sustava za praćenje verbalne interakcije poznatim pod nazivom *FIAC* (*Flanders' Interaction Analysis Categories*) kojeg je autor Ned A. Flanders. Sustav se sastoji od deset kategorija verbalnog ponašanja, od kojih se sedam odnosi na nastavnikovo verbalno ponašanje, dvije na učenikovo, a jedna se kategorija odnosi na tišinu i nejasnoće u komunikaciji. Prvotni cilj uporabe *FIAC*-a ogledao se u određivanju normativnih oblika razredne interakcije. Kasnije je sustav trebao poslužiti kao sredstvo za nastavnikovu samoanalizu i usavršavanje. Sustav se koristi za neposredno kodiranje sati pri čemu promatrač svake tri sekunde bilježi ponašanje govornika u određenu kategoriju. Flandersov sustav poslužio je kao osnova za izradu tisuće različitih tablica za praćenje interakcije, ali je istodobno doživio i niz kritika, npr. zbog neeksplicitnosti (Coulthard i Montgomery, 1981), odvojenih kategorija za nastavnika i učenika i sl. Osnovna zamjerka tom sustavu jest u određivanju vremenskog intervala kao jedinice kodiranja (Forsyth, 1971), jer pri takvoj segmentaciji neki kraći iskazi ostaju nezabilježeni. Razlog za rabljenje spomenute segmentacije može se tražiti u pedagoškom cilju analize, a ne u lingvističkome.



Paralelno sa sustavima interakcijske analize koji segmentiraju razrednu interakciju s obzirom na vremensku jedinicu pojavljuju se i sustavi kojima se analiza vrši s obzirom na lingvističke jedinice. Na primjer, Bellack je sa suradnicima (1966) kao jedinicu analize verbalne interakcije u razredu uveo koncept "poteza" (engl. *move*). Bellack kaže da se iskazi sastoje od jednoga ili više poteza, a nikada više od tri. Predlaže četiri kategorije poteza: strukturiranje (engl. *structuring*), poticanje (*soliciting*), odgovaranje (*responding*) i reakcija (*reacting*). Bellack uvodi i strukturu višeg reda koju naziva "nastavnim krugom" (*a teaching cycle*). Kaže da tipični nastavni krug započinje potezom strukturiranja ili poticanja, nastavlja se potezom odgovaranja, obavlja ga učenik kojega je nastavnik oslovio, i završava nastavnikom reakcijom kojom evaluira učenikov potez. Nastavni sat (engl. *lesson*) sastoji se od niza nastavnih krugova, a svaki od tih krugova se sastoji od jednoga poteza ili više njih. Struktura nastavnog kruga može se prikazati kao S – R – E (*Structuring/Soliciting – Responding – Evaluative Reaction*), što označava strukturiranje/poticanje – odgovaranje – evaluativnu reakciju. Bellack uvodi strukturalnu i funkcionalnu analizu nastavnoga govora. Funkcionalnu analizu provodi s obzirom na pedagošku funkciju koju vrše pojedini potezi, a strukturalnu s obzirom na strukturu nastavnih krugova.

Potez, kao najmanju jedinicu pri analizi verbalnog ponašanja, prihvatili su i drugi autori, pri čemu su povećali broj poteza (npr. Bowers, 1980) ili su im dodali neke druge dimenzije (npr. Fanselow, 1977).

Istraživačima iz Birminghama J. Mch. Sinclairu i R. M. Coulthardu podaci o verbalnoj interakciji u razredu poslužili su za istraživanje analize diskursa. Ti autori smatraju da potez nije najmanja jedinica analize verbalne interakcije i raščlanjuju ga na niže jedinice kojima se može opisati njegova struktura. Te jedinice nazivaju činovima (engl. *acts*). Svaki čin ima posebnu diskursivnu funkciju. Ti su slični konceptu govornog čina kod Searlea i čine osnovnu jedinicu pragmatičke analize jezika u uporabi (Chaudron, 1988: 41). Sinclair i Coulthard razlikuju ukupno 21 diskursivni čin kojima se ostvaruju četiri tipa rečenica. Kažu da su mnogi od tih činova specifični za razrednu situaciju.

Kod nas se istraživanjem verbalne interakcije u nastavi francuskog jezika bavila Yvonne Vrhovac (1983; 1988). Za potrebe istraživanja transkribirala je magnetofonske snimke dijelova sati francuskog jezika koje je zatim prenijela u posebno sastavljene obrasce podijeljene u dva dijela (dio za nastavnika i dio za učenika). Svaki dio sadrži deset različitih kategorija sastavljenih na osnovi Jakobsonove teorije o jezičnim funkcijama. Analizom dobivenih podataka autorica je proučila strukturu govorne komunikacije u razredu i način na koji se odvija dijalog između nastavnika i učenika.

Naše istraživanje verbalne interakcije u nastavi engleskoga kao stranog jezika proveli smo radi boljeg razumijevanja prirode razrednog diskursa. Pošli smo od pretpostavke da je oblik razrednog diskursa poseban oblik diskursa koji se razlikuje od ostalih oblika diskursa. Prvi cilj našeg istraživanja bio je otkriti one karakteristike razrednog diskursa koje ga razlikuju od ostalih diskursa. Druga pretpostavka je bila da će oblik, sadržaj i cilj komunikacijske aktivnosti znatnije utjecati na karakteristike verbalnog ponašanja nastavnika i učenika. Stoga je drugi cilj našega rada bio otkriti one dijelove razrednog diskursa koji se približavaju prirodnom dijalogu, odnosno one koji su svojstveni samo razrednom diskursu.

## 2. Metodologija istraživanja

### 2.1. Korpus

Za ostvarenje ciljeva našeg rada bilo je potrebno prvo sastaviti korpus. Korpus na kojemu su se provodile analize sastavljen je od zvučnih snimaka dijelova verbalne interakcije na satima engleskog jezika u našim školama. Snimalo se od ožujka 1992. do studenoga



1993. Od ukupno 30 napravljenih snimaka za potrebe ovoga rada koristile su se 24 snimke. Trajanje pojedine snimke varira od najmanje 10 minuta do najviše 20 minuta. Prosječno je trajanje snimke petnaestak minuta. Razlike u duljini trajanja snimke treba tražiti ponajprije u nastojanju da se ne prekida jedna didaktička aktivnost, odnosno u želji da se snimi nekoliko različito organiziranih komunikacijskih aktivnosti koje imaju jednak sadržaj. Snimke su načinjene u osnovnim školama u Splitu (četiri snimke u dvije škole) i Zadru (šest snimaka u dvije škole), srednjim školama u Splitu (sedam snimaka u tri škole) i jednoj školi za strane jezike u Splitu (sedam snimaka). Željeli smo snimkama "pokriti" različite oblike nastave (redovnu nastavu i nastavu u školi za strane jezike) i nekoliko razina učenja (od početnog do takozvanog naprednog). Također smo snimkama željeli "pokriti" veći broj nastavnika (u našem ih je korpusu ukupno 16). Snimke se razlikuju i po sadržaju komunikacije. U korpusu je najveći broj (ukupno 12) snimaka u kojima se komunicira o sadržajima koji su i nastavniku i učeniku unaprijed poznati. U tim je situacijama komunikacija na razini reprodukcije sadržaja prethodno obrađenog teksta. Za potrebe analize ove snimke označavamo velikim tiskanim slovom P i pripadajućim brojem. Dio snimaka, ukupno šest, "pokriva" komunikaciju usmjerenu na jezične sadržaje ili konstrukcije, bilo da je riječ o prezentaciji, bilo o uvježbavanju. Te ćemo snimke označiti slovom G. Kao posebnu grupu snimaka izdvajamo one u kojima sadržaj, a donekle ni tijek komunikacije, nije unaprijed poznat. Riječ je o komunikaciji o određenoj temi koju je predložio nastavnik, a učenici iznose vlastita mišljenja, zapažanja ili pak vlastito iskustvo. U našem su korpusu ukupno četiri takve snimke koje smo označili slovom K. U dvije snimke u našem korpusu učenici "simuliraju" razgovor kakav bi se mogao voditi u prirodnoj komunikaciji. Učenici su se prethodno djelomično pripremili za dijalog, odnosno diskusiju. Premda nastavnik pri takvim procedurama nije aktivan sudionik komunikacije, on se povremeno uključuje u razgovor, najčešće na razini organizacije ili evaluacije. Te smo snimke označili velikim tiskanim slovom S.

Za potrebe ovog istraživanja zamolili smo nastavnike da organiziraju verbalnu interakciju onako kako to obično rade. Smatramo da su nastavnici uglavnom udovoljili našoj molbi. No, također smo svjesni da prisutnost osobe "sa strane" nedvojbeno utječe na ponašanje nastavnika i učenika općenito, pa tako i na njihovo verbalno ponašanje. Međutim, mislimo da moguća odstupanja od uobičajenog ponašanja nisu bitnije utjecala na rezultate analiza u ovom radu, pa s obzirom na naprijed izneseno, ovaj korpus smatramo dovoljno reprezentativnim za izvršavanje ciljeva koje smo postavili u radu.

## 2.2. *O sastavljanju tablice za kvantitativnu i kvalitativnu analizu verbalne interakcije u nastavi engleskog jezika*

Podatke koje nam daje korpus transkribiranih snimaka dijelova verbalne interakcije na satima engleskog jezika prenijeli smo za potrebe analize u posebno sastavljene tablice za kvantitativno i kvalitativno praćenje verbalne interakcije. Naš je sustav nastao na temelju dosadašnjih sustava. Na važnije od njih podsjetili smo u uvodnom dijelu ovoga rada. Kao jedinicu analize odredili smo iskaz, odnosno dio iskaza koji nosi novo značenje. Pod iskazom u ovom radu podrazumijevamo dio govornog ponašanja sudionika komunikacije od trenutka kada preuzme pravo na riječ do onog trenutka kada drugi sugovornik preuzme pravo na riječ. Takva segmentacija se uglavnom podudara s onim segmentacijama razrednog diskursa koje kao najmanju jedinicu analize vide čin, tj. govorni čin. Odabranom segmentacijom mogli smo zadovoljiti ciljeve koje smo sebi postavili u radu, a koji su usmjereni na funkcionalnu analizu razrednog govora koja se provodi na temelju pedagoških funkcija koje imaju pojedini činovi. Za potrebe takve analize brojenje svakoga govornog čina čini se primjerenije od, npr., vremenske segmentacije.

Kategorije verbalnog ponašanja koje smo pratili u našoj tablici jesu: poticanje, reakcija, vrednovanje, ispravljanje, organizacija, tumačenje, afektivne reakcije i tišina. Pojavu istih kategorija verbalnog ponašanja pratili smo i kod nastavnika i kod učenika.



Svaka od navedenih kategorija sadrži dva aspekta ili podaspekta ili više njih. Oni nam, zapravo, osvjetljavaju tehnike ili postupke određenoga govornog ponašanja.

Kada smo podatke iz našeg korpusa unijeli u tako sastavljene tablice, mogli smo obaviti veći broj analiza. Podaci iz tablice pružili su nam odgovore na pitanja o nazočnosti sudionika govorne komunikacije u razrednom dijalogu, o distribuciji funkcija u govoru nastavnika i učenika te o najčešćim aspektima realizacije pojedine funkcije. Upravo ta posljednja analiza daje nam najviše podataka o prirodni razrednoga govora. U ovom radu bit će riječi o povratnoj obavijesti (engl. *feedback*) u govoru nastavnika koja obuhvaća pedagoške funkcije vrednovanja i ispravljanja.

### 3. Ciljevi rada

Prema jednoj od definicija, terminom obavijest (engl. *feedback*) označavamo proces kojim pošiljalac poruke dobiva reakciju od primaoca, što mu omogućuje da provjeri djelotvornost svoje poruke (Crystal, 1985: 192). Za potrebe našeg istraživanja pod povratnom obaviješću u govoru nastavnika podrazumijevamo svaki nastavnikov iskaz kojim se osvrće na govornu komunikaciju učenika koja mu je prethodila. U ovom radu analizirat ćemo podatke iz naših tablica za praćenje verbalne interakcije koji se odnose na pedagoške funkcije vrednovanja i ispravljanja i koji predstavljaju povratnu obavijest koju nastavnik daje učeniku o njegovoj komunikaciji.

Pri istraživanju povratne obavijesti u razrednom govoru polazimo od hipoteze da je povratna obavijest ona vrsta govornog ponašanja koja razredni diskurs čini različitim od prirodne govorne situacije te je kao takvu treba opisati, utvrditi njezine značajke i posebnim istraživanjima odrediti utjecaj tih značajki na proces učenja. Cilj je ovoga rada otkriti prirodu povratne obavijesti u nastavnikovu govoru u nastavi stranog jezika, osobito istaknuti njezine značajke, a neposredan utjecaj otkrivenih oblika nastavnikova govornog ponašanja istražiti ćemo u posebnom radu.

Poznato je da povratna obavijest nije karakteristika samo razrednog diskursa. Utvrđujući tri osnovne strukture jezičnih razmjena u prirodnoj konverzaciji Stubbs kaže da svaku od njih može slijediti određeni broj povratnih obavijesti (1983: 149). Međutim, dok su u prirodnoj govornoj situaciji sugovornici ravnopravni s obzirom na davanje obavijesti, u razrednoj govornoj situaciji ona je uglavnom nastavnikovo pravo. Ta neravnopravnost posljedica je razlika u profesionalnom statusu nastavnika i učenika te nejednakog odnosa prema jezičnom znanju koje je i cilj njihove komunikacije.

Razlika između povratne obavijesti u razrednoj situaciji i one u prirodnoj sredini pouzdano nije samo u učestalosti povratne obavijesti u govoru sudionika govorne situacije već i u njezinu sadržaju i obliku. Postavlja se, dakle, pitanje o čemu sve nastavnik obavještava učenika. Općenito se kaže da nastavnik učenika obavještava o tome je li njegov iskaz prihvatljiv ili nije, pa se najčešće govori o pozitivnoj povratnoj obavijesti (engl. *positive feedback*) i negativnoj povratnoj obavijesti (engl. *negative feedback*). Pri tome se prvenstveno misli na prihvatljivost učenikova iskaza s obzirom na jezičnu točnost. Prema nekim klasifikacijama (vidi: Harmer, 1986) u negativnoj se povratnoj obavijesti može razlikovati upozoravanje na netočnost samog ispravljanja (engl. *showing incorrectness* i *correcting*). Tu smo distinkciju prihvatili u ovom radu. Naime, upozoravajući učenika na pogrešku u njegovu iskazu, nastavnik ga potiče na samoispravljanje. Istraživanja prirodne konverzacije pokazuju preferiranje samoispravljanja nad ispravljanjem (Schegloff, Jefferson i Sacks, 1977). Ti autori primjećuju da sugovornik najčešće inicira popravak (engl. *repair*), tako da sugovorniku pruži mogućnost samoispravljanja. U ovom radu smo, među ostalim, nastojali otkriti koliko mogućnosti nastavnik daje učeniku da sam ispravi iskaz, a koliko često to radi sam. Tradicionalno se smatra da nastavnik u razredu uglavnom vrednuje formu, dok u prirodnoj govornoj situaciji govornik



vrednuje sadržaj sugovornikova iskaza, izražava slaganje ili neslaganje s onim što je sugovornik rekao. U ovom smo se istraživanju zapitali nalazimo li u suvremenim pristupima koji zagovaraju organizaciju i one komunikacijske aktivnosti koje će sličiti aktivnostima u prirodnoj situaciji te ima li i onih vrsta vrednovanja koje su svojstvene prirodnom diskursu.

Na temelju navedenoga, a radi osvjetljavanja povratne obavijesti u razrednoj situaciji, nastojali smo odgovoriti na nekoliko pitanja:

1. Koliko je povratna obavijest prisutna u razrednom govoru, a koliko u nastavnikovu govoru?

2. Koje tehnike verbalnog ponašanja rabe nastavnici kako bi učenike obavijestili o prihvatljivosti njihova prethodnog iskaza?

3. Kakva je distribucija uočenih tehnika pri različitim vrstama povratne obavijesti?

4. Rabi li se pojedina tehnika različito pri različitim komunikacijskim aktivnostima?

#### 4. Rezultati analize

U uvodnom dijelu ovoga rada kazali smo da se u razrednoj situaciji povratna obavijest obično smatra posljednjim dijelom tročlane jezične razmjene, tj. na davanje povratne obavijesti otpada 1/3 razrednoga govora. I u našem korpusu na povratnu obavijest otpalo je 28.53 % razrednoga govora, dakle oko 1/3.

U našem istraživanju oko 47 % nastavnikovih iskaza povratne su obavijesti, a u učenikovu govoru taj je postotak mnogo niži i iznosi 5.48 %. Razloge tako visoke relativne prisutnosti povratne obavijesti u nastavnikovu govoru mogli bismo tražiti i u segmentaciji diskursa u ovom istraživanju, kojom je zabilježen svaki, pa i ponovljeni govorni čin, no bez obzira na to, usuđujemo se reći da je davanje povratne obavijesti dominantna funkcija nastavnikova govora.

Odgovor na drugo pitanje sadržan je u našoj tablici za interakcijsku analizu u kojoj smo razlučili vrste povratne obavijesti i aspekte, odnosno strategije govornog ponašanja kojima se ona ostvaruje. Ustanovljene kategorije i potkategorije povratne obavijesti te aspekte koji izražavaju oblik kojim se ona ostvaruje, odnosno funkciju koju obavlja, iznosimo zajedno s njihovim opisom i primjerom iz korpusa.

##### 1. Vrednovanje (+)

1.1. Prihvaćanje hvaljenje	Nastavnik izriče riječi kojima učenikov iskaz prihvaća kao točan ili hvali učenikovo verbalno ponašanje.	U: Because he was noble and honest. N: Good. Right. Fine.
1.2. Ponavljanje	Nastavnik ponavlja učenikov iskaz ili dio iskaza (najčešće posljednji dio iskaza).	N: Where's Jack? U: Jack is in the garden. N: Jack is in the garden... What is he doing?
2. 1. Stav (sadržaj)	Nastavnik ponavlja učenikov iskaz ili dio iskaza (najčešće posljednji dio iskaza).	U: I hated their hair-style. N: Really. Which one especially? U: Crystal especially. N: Crystal. Yes. Good.... All the time the same in fact.



2.2. Stav (jezik)	Nastavnik u osnovi prihvaća učenikov iskaz, ali iznosi i drugu, jezično prihvatljiviju mogućnost oblikovanja iskaza.	U: Look, my friends are my business. N: Look, my friends are my business. Maybe it would be better to say: "Look, who my friends are is my business."
3. Vrednovanje (-)		
3.1. Nijekanje	Nastavnik nije čuo učenikov odgovor ili postavlja pitanje o njegovoj točnosti.	N: Is that right?... In case that... Did you say in case that? U: In the... in case you
3.2. Ponavljanje poticaja	Nastavnik ponavlja poticaj koji je prethodio učenikovoj verbalnoj reakciji (najčešće uzlaznom intonacijom).	N: What is Jack doing? U: He is... his bike N: What is Jack doing? U: He is mending his bike.
3.3. Djelomično ponavljanje učenikova iskaza	Nastavnik ponavlja dio iskaza koji prethodi pogrešnom dijelu učenikova iskaza.	U: Joe Magarac will appear when some needs his help. N: when U: somebody N: That's it. Fine. When somebody needs his help
3.4. Poticanje drugog učenika	Nastavnik potiče drugog učenika na oblikovanje iskaza.	N: Does Steve do it? U1: He... Steve... N: Milan? U2: Yes, he does.
4. Ispravljanje		
4.1. Izricanje točnog oblika	Nastavnik izriče točan oblik (dijela) iskaza koji je učenik pogrešno iskazao.	U: ... I am interesting N: interested
4.2. Objašnjavanje	Nastavnik objašnjava prirodu pogreške u učenikovu iskazu.	U: In my free time I like to reading N: NEMA "to"

Daljnjom analizom podataka iz naših tablica otkrili smo kako su uočeni aspekti povratne obavijesti distribuirani u našim snimkama. Rezultate analize prikazat ćemo tabelarno (tablica 1).

TABLICA 1. Distribucija različitih aspekata vrednovanja i ispravljanja u govoru nastavnika u našem korpusu

Sn.	ASPEKTI VREDNOVANJA I ISPRAVLJANJA (%)									
	1.1.*	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.
P1**	12.30	10.00	0.01			0.01			2.30	
P2	2.72	22.72	0.01	3.36		1.81	0.01	0.01	25.45	
P3	7.69	17.94								
P4	4.34	30.43	1.44						4.34	
P5	14.85	23.76	1.98	8.91		2.97		1.98		0.01

P6	2.20	12.33	3.96			1.32		0.01	3.52	
P7	19.44	1.85	0.01		4.62	3.70	0.01			
P8	8.13	16.26	1.91	2.87			0.01	0.01	2.39	0.01
P9	16.94	21.18							6.77	
P10	20.15	9.50	5.70	1.14			0.01	0.01	3.42	
P11	10.58	11.76								
P12	49.23	7.69						3.07	16.92	1.53
G1	6.55	19.12	0.01	1.09			2.18		2.73	2.73
G2	19.83	9.91	5.78	4.95					0.01	
G3	21.11	16.66	1.11						1.11	
G4	26.13	18.18	1.13	2.27					3.40	11.36
G5	11,57			5.26	1.05	2.10		1.05	5.26	11.57
G6	22.13	7.37		4.91	4.09		4.09		6.55	4.09
K1	14.81	5.55	8.64	3.02					3.70	
K2	15.07	7.14	3.96	4.46				0.01	5.55	2.38
K3	19.81	3.77	15.09			1.88			5.66	0.01
K4	29.66	5.93	10.16	2.54			2.54		0.01	
S1	33.33	7.77	14.44	4.44						4.10
S2	14.28		7.14		7.14					

Sistematizacijom podataka iz gornje tablice odgovorili smo na četvrto pitanje koje smo postavili u ovom radu, a odnosi se na uvjetovanost aspekata vrednovanja komunikacijskom aktivnošću koja se provodi u razredu. Dobivene podatke također prikazujemo tabelarno (tablica 2).

TABLICA 2. Prikaz relativne distribucije aspekata vrednovanja i ispravljanja u govoru nastavnika u različitim komunikacijskim aktivnostima u našem korpusu

Sn.	ASPEKTI VREDNOVANJA I ISPRAVLJANJA (%)									
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.
P	14.04	15.45	1.25	1.37	0.38	0.81	0.08	0.42	6.50	0.23
G	17.88	11.87	1.33	3.08	0.85	0.35	1.04	0.16	3.17	4.95
K	19.83	5.59	9.46	2.59		0.47	0.63		3.72	0.59
S	23.80	3.50	10.79	2.22	3.57				7.14	12.93
Ukupno:	18.18	9.10	5.50	2.31	1.20	0.40	0.43	0.14	5.13	4.67

## 5. Diskusija i zaključci

U našem korpusu ukupno 47.96 % nastavnikova govornog ponašanja otpalo je na davanje povratne obavijesti, tj. na različite načine vrednovanja i ispravljanja, onako kako smo ih definirali za potrebe ovog istraživanja. Dakle, oko polovine nastavnikovih iskaza ima funkciju davanja povratne obavijesti učeniku o prihvatljivosti njegova iskaza. Pregledom transkripta snimaka uočavamo da je povratna obavijest najčešće usmjerena na jezičnu, a rjeđe na sadržajnu prihvatljivost. I naše je istraživanje potvrdilo već ustanovljenu sklonost nastavnika da vrednuje svaki učenikov iskaz.

Osobito su zanimljivi podaci izneseni u tablici 2, a odnose se na nazočnost nastavnikove povratne obavijesti u različitim komunikacijskim aktivnostima. Iz tih podataka



vidimo da stupanj davanja povratne obavijesti na relativnom planu raste za one aktivnosti kod kojih učenici preuzimaju veću inicijativu pri oblikovanju komunikacije, pa su stoga ostale nastavnikove govorne funkcije mnogo manje, odnosno nikako, zastupljene. Odatle se može zaključiti kako je promatrana funkcija dominantna u nastavnikovu govoru pri svim aktivnostima, od onih strogo kontroliranih, tj. izrazito didaktičkih, do onih koje nastoje simulirati govorni događaj u prirodnoj situaciji. Dok kod ovih potonjih nastavnik neke od tradicionalno nastavnikovih govornih funkcija nastoji prepustiti učenicima (npr. poticanje, organizaciju), dotle svoju ulogu davatelja povratne obavijesti zadržava i pri onim aktivnostima koje nastoje inkorporirati obilježja prirodne komunikacije. To nas upućuje na zaključak kako i pri danas proklamiranim komunikacijskim pristupima nastavnik ne zauzima u potpunosti ulogu ravnopravnog sugovornika već zadržava ulogu vrednovatelja. Uočena karakteristika također se može smatrati jednim od argumenata za tvrdnju iznesenu na početku ovoga rada, a koja je ujedno bila i jedna od hipoteza pri istraživanju razrednog diskursa, a to je da je razredni diskurs poseban oblik diskursa kakav ne nalazimo ni u jednoj drugoj sredini. Čini se da se ovaj aspekt naročito potvrđuje na razini povratne obavijesti.

Navedenu tvrdnju još više dokazujemo analizom aspekata kojima se ostvaruje povratna obavijest (tablica 1). U diskusiji ćemo krenuti od aspekata takozvanog pozitivnog vrednovanja. U svim snimkama, osim u dvjema, prisutan je i jedan i drugi aspekt vrednovanja. S obzirom na veličinu korpusa, tipove i razine komunikacije te broj nastavnika (16), obziri bismo ga smatrali konstantom nastavnikova govora. Čini se da stupanj zastupljenosti jednog od tih dvaju aspekata ovisi o subjektivnim i objektivnim činiteljima. Pod objektivnim činiteljima podrazumijevamo tip komunikacijske aktivnosti i njezin cilj. Ondje gdje je cilj provjera usvojenosti fonoloških, morfosintaktičkih i leksičkih struktura, manja je razlika u stupnju zastupljenosti jednoga, odnosno drugog aspekta. Razlike su primjetne u stilu nastavnika; naime, većina nastavnika u aktivnosti P podjednako rabi i jedan i drugi aspekt, a ima slučajeva da nastavnik preferira jedan aspekt u odnosu prema drugom. Međutim, kod aktivnosti K i S znatnije rabljenje prvog aspekta u odnosu prema drugom više je nego očito. Nastavnik ovdje najčešće posize za izrazima *Uhum Yes*, i time zapravo ne izriče samo prihvaćanje učenikova iskaza s obzirom na jezičnu točnost nego i prihvaćanje učenikova iskaza općenito. Stoga takvo prihvaćanje često možemo smatrati i poticajem učeniku da nastavi s izlaganjem. Čini se, što je sadržaj komunikacije manje poznat nastavniku i što je govorna aktivnost učenika više usmjerena na simulaciju govora u prirodnoj sredini, to i vrednovanje u nastavnikovu govoru nastoji biti što manje didaktičko.

Navedenu tvrdnju možemo potkrijepiti i podacima o učestalosti govornog ponašanja nastavnika iznesenom u potkategoriji dva, a koje se odnosi na davanje vlastitog mišljenja o iskazu s obzirom na sadržaj i jezik. Ovdje je nastavnik najčešće obavijestio učenika o prihvatljivosti njegova iskaza, a potom je iznio svoj stav o sadržaju njegova iskaza, elaborirao ga i sl. Dok se u sasvim didaktičkim aktivnostima taj aspekt vrednovanja pojavljuje u neznatnoj mjeri, dotle je u komunikacijski orijentiranim aktivnostima bitnije zastupljen. Upravo u takvim nastavnikovim reakcijama komunikacija između nastavnika i učenika približava se onoj u prirodnoj sredini kada dolazi do tzv. *negotiating of meaning*, pri kojem je povratna obavijest najčešće u ovom obliku. Stoga bi ovo moglo poslužiti kao argument onima koji zagovaraju komunikacijski pristup i organizaciju komunikacijskih tehnika i procedura, ne misleći pri tome samo na odabir sadržaja koji odgovara onom koji može biti predmet komunikacije u prirodnoj sredini već i na oblik komunikacije koji je karakterističan za prirodnu govornu sredinu. S druge pak strane, indikativni su podaci o prisutnosti drugih oblika vrednovanja pri tim aktivnostima koji nas ponovno upućuju na zaključak da nastavnik, bez obzira na pristup, gotovo nikad ne preuzima ulogu ravnopravnog sugovornika jer njegova uloga kontrolora jezičnog ponašanja učenika ostaje dominantna i u ovim aktivnostima.



Negativnim vrednovanjem u ovom radu podrazumijevamo upravo ono što sama riječ kaže. Učenikov se iskaz, bilo eksplicitno, bilo implicitno, ocjenjuje kao neprihvatljiv, najčešće glede jezične točnosti, a rjeđe sadržajne točnosti. Nijedan uočeni aspekt nije bitnije zastupljen u nastavnikovu govoru. Upozoravanje na netočnost neznatno je zastupljeno u korpusu u odnosu prema ispravljanju. Većina uočenih oblika ponašanja kojima nastavnik upozorava učenika da je netočno oblikovao iskaz ne rabi se u prirodnoj situaciji. To je jedan od aspekata koje ne nalazimo u prirodnoj sredini, tj. u prirodnoj sredini nećemo sugovornika upozoriti da je pogriješio kako bismo ga potaknuli da ispravi iskaz. Ako za nekom od uočenih tehnika posegnemo u prirodnom diskursu, onda je to češće jer nismo razumjeli, a ne zato jer smo razumjeli a od sugovornika tražimo da ispravi iskaz. U literaturi se često navodi niz aspekata kojima se učenik potiče da popravi svoj iskaz. S obzirom na raznolikost i u ovom je korpusu uočen veći broj aspekata. Podaci provedene analize pokazuju da nisu zastupljeni u većoj mjeri. I na ovoj razini uočavamo različitost razrednoga od prirodnoga diskursa. Naime, dok se u prirodnoj sredini preferira samoispravljanje, dotle nam naš korpus pokazuje obrnuto. Naravno, to se odnosi samo na one pogreške koje je nastavnik odlučio tretirati.

Pri ispravljanju nastavnik je najčešće posegnuo za davanjem točnog oblika onog dijela iskaza koji je učenik pogrešno oblikovao. Takav način tretmana pogreške u učenikovu govoru najčešći je u našem korpusu i prevladava u verbalnom ponašanju svih nastavnika. U nekim je snimkama on bio i jedini način. Objašnjenje je prisutno pri prezentaciji i uvježbavanju novih jezičnih struktura te pri simulaciji. Čini se da nastavnici rjeđe dovode u pitanje učenikovu jezičnu kompetenciju od jezične performanse.

Istaknimo još na kraju da praktične implikacije ovakvog i sličnih istraživanja vidimo u određivanju onih strategija nastavnikova govornog ponašanja koje pridonose ostvarenju ciljeva suvremene nastave stranih jezika, odnosno boljem učenju. Tako bi na razini povratne obavijesti bilo korisno odrediti učinke ne samo tzv. negativnog vrednovanja, odnosno ispravljanja, nego i tzv. pozitivnog vrednovanja.

## LITERATURA

- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. i Smith, F. L. (1966). *The Language of the Classroom*. New York, Teacher's College Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom Research on Teaching and Learning*. CUP.
- Coulthard, M. i M. Montgomery (ur.) (1989). *Studies in Discourse Analysis*. London i New York, Routledge.
- Crystal, D. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd, Nolit.
- Čurković Kalebić, S. (1995). *Interakcijski diskurs u nastavi engleskoga kao stranog jezika*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
- Harmer, J. (1986). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Flanders, Ned A. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). The preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53, 361-382.
- Sinclair, J. Mch., Coulthard, R. M. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. OUP.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. The University of Chicago Press.
- Vrhovac, Y. (1983). Opis razredne interakcije pri komunikativnom učenju stranog jezika. *Strani jezici*, XII, 3, 165-168.
- Vrhovac, Y. (1988). *Jezična interakcija u didaktičkoj sredini*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.



ON THE NATURE OF FEEDBACK IN TEACHER TALK IN THE E.F.L. CLASSROOM

*(teaching English as a foreign language, classroom talk, feedback)*

Summary

This paper deals with the nature of feedback in teacher talk. Based on the data provided by interaction analysis of E.F.L. classroom talk, the author discusses the amount of feedback in teacher talk, as well as the types of feedback and the respective techniques by means of which the teacher informs the learners about the correctness and/or acceptability of their communication. A separate analysis deals with the use of aspects of this speech function in different communicative activities.

The results show that almost 50% of teacher utterances perform the function of providing feedback. It was discovered that the observed tapes of feedback are performed by a number of techniques and strategies the majority of which are characteristic of classroom discourse. The results of the analysis lead us to the conclusion that the choice of techniques by means of which the teacher informs the learners about the efficiency of their communication largely depends upon the type of communicative activity.